

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
del 3 de abril de 1981



***ELEMENTOS PARA LA COMPRENSIÓN DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA
EN ESCENARIOS DE TRANSFORMACIÓN CURRICULAR
EN EDUCACIÓN SUPERIOR.***

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

PRESENTA,
NEFTALÍ SECUNDINO SÁNCHEZ

JURADO:
DIRECTOR: DR. JAVIER LOREDO ENRÍQUEZ
LECTOR: DR. MARIO RUEDA BELTRÁN
LECTORA: DRA. BENILDE GARCIA CABRERO.

Índice

INTRODUCCIÓN	6
I. EL ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EL CONTEXTO MEXICANO: LA CONSTATAción DEL PROBLEMA.	16
1.1. LA CONSTITUCIÓN DE UNA TRAYECTORIA INSTITUCIONAL FUNDADORA DE LAS UNIDADES UPN: LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE.	23
<i>Las modalidades de estudio en la trayectoria de las Unidades UPN.</i>	27
1.2. AGOTAMIENTO DE UN PROYECTO: LA ACTUALIZACIÓN DE MAESTROS DE PREESCOLAR Y PRIMARIA.	29
1.3. APARICIÓN DE NUEVAS NECESIDADES DE FORMACIÓN: SURGIMIENTO DE LA LIE.	30
APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS EN LA LIE.	32
METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA EN EL ABC	33
PLAN DE ESTUDIOS	36
EL CURRÍCULO BASADO EN COMPETENCIAS.	38
2.1. LOS PARADIGMAS FUNDACIONALES DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA.	42
2.1.1. <i>Investigación proceso-producto.</i>	43
2.1.2. <i>Programa de investigación del tiempo de aprendizaje.</i>	44
2.1.3. <i>El modelo mediacional</i>	45
2.1.4. <i>El modelo de ecología del aula</i>	46
2.1.5. <i>El modelo de la personalidad del maestro</i>	46
2.1.6. <i>La aproximación cognitiva de la enseñanza</i>	46
3.1. NECESIDAD DE ENFOQUES DE ANÁLISIS COMPLEJOS	50
3.2. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA COMO ACTIVIDADES SITUADAS.	51
3.3. APROPIACIÓN, PLURALIDAD E HISTORICIDAD, SEGÚN MICHEL DE CERTEAU	53
3.4. LAS PRÁCTICAS COMO SISTEMAS DE ACTIVIDAD: LA PERSPECTIVA DE ENGSTRÖM	57
3.4.1. <i>Las contradicciones internas como fuente del cambio y el desarrollo</i>	64
IV. PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA.	66
4.1. PREMISAS BÁSICAS	66
4.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	67
4.2.1 <i>Pregunta general de investigación</i>	67
4.3. OBJETIVO GENERAL	69
4.4. MÉTODO	69
<i>Características de los participantes</i>	69
<i>Escenarios</i>	72
<i>Escenario 1: Pasado y presente de la Unidad UPN 291</i>	73
<i>Escenario 2: Unidad UPN 2</i>	79
4.5. MIRAR LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DESDE LA ETNOGRAFÍA.	83
4.6. LA PERSPECTIVA ETNOMETODOLÓGICA PARA EL ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA.	85
4.7. UNIDAD DE ANÁLISIS	89
4.8. ENTREVISTAS, ACCESO A REUNIONES ACADÉMICAS Y RECOLECCIÓN DE DIVERSOS PRODUCTOS ESCOLARES.	92
4.9. DESCRIPCIÓN DE INSTRUMENTOS.	93
V. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN.	94
5.1 REDISEÑO DEL ESCENARIO, HACIA UN NUEVO TEATRO DE DESPLIEGUE DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA.	95
5.2 LO PLURAL COMO PRINCIPIO: LAS ANTOLOGÍAS EN LA TRAYECTORIA DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES, DESDE LAS LICENCIATURAS EN LAS UNIDADES UPN.	100
5.3. ESTRATEGIAS DOCENTES: DEL PASADO A LO EMERGENTE Y VICEVERSA.	104

5.4. LA REDEFINICIÓN DEL PAPEL DEL DOCENTE, COMO TRANSFORMACIÓN EXPANSIVA DE LA ENSEÑANZA.	123
5.4.1 Las relaciones epistemológicas en la enseñanza actual en la LIE	125
5.4.2 Desarrollos alternativos de la enseñanza: la visibilización de la expansión.	144
DISCUSIÓN	154
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	174
ANEXOS.	183
ANEXO I. MAPAS CURRICULARES	184
Anexo 1.1. Mapa curricular general de la licenciatura en intervención educativa.	185
Anexo 1.2. Mapa curricular de la licenciatura en educación preescolar y primaria, plan 1975	186
Anexo 1.3. Mapa curricular de la licenciatura en educación básica, plan 1979	187
Anexo 1.4. Mapa curricular de la licenciatura en educación preescolar y de la licenciatura en educación primaria, Plan 85.	188
Anexo 1.5. Mapa curricular de la licenciatura en educación preescolar y de la licenciatura en educación primaria. Dirigida a maestros que prestan sus servicios en el medio indígena, Plan 90.	189
ANEXO II. TABLAS DE TRABAJO DE CAMPO.	191
Anexo 2.1. Tabla 1. Agenda de trabajo de campo Sept. 2008-Dic. 2009.	192
Anexo 2.2. Tabla 2, Observaciones llevadas a cabo.	193
Anexo 2.3. Tabla 3, Cuadro de reuniones	194
ANEXO III. FOTO DE LA UNIDAD UPN 291, TLAXCALA	195
Anexo 3.1. Foto Unidad UPN 291	196
ANEXO IV. NOTACIONES ESPECIALES UTILIZADAS PARA LA TRANSCRIPCIÓN PARA LA TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS Y REUNIONES.	197
Anexo 4.1. Notaciones especiales utilizadas para la transcripción de las entrevistas y reuniones	198
ANEXO V. INSTRUMENTOS.	199
Anexo 5.1. Instrumento 1, Entrevista Inicial	200
Anexo 5.2. Instrumento 2. Entrevista semiestructurada.	201
Anexo 5.3. Instrumento 3. Orientaciones de la entrevista en profundidad.	202
Anexo 5.4. Instrumento 4. Indicadores de observación	204
ANEXO VI. ANTOLOGÍAS Y GUÍAS PEDAGÓGICAS.	205
Anexo 6.1. Portafolio de lectura	206
Anexo 6.2. Antología El aprendizaje de la lengua en la escuela.	207
Anexo 6.3. Guía pedagógica	208
ANEXO VII. EJEMPLOS DE TRABAJO DE CAMPO	209
ANEXO 7.1. ENTREVISTA	210
ANEXO 7.2. REUNIÓN DE EVALUACIÓN	250
ANEXO 7.3. OBSERVACIÓN DE CLASE	273

Resumen

En este trabajo se estudian las prácticas de enseñanza en la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), en Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional. La LIE es un plan de estudios diseñado bajo el enfoque por competencias (EBC), y dirigido a egresados de bachillerato; se sustenta en un proyecto formativo derivado de dos ámbitos problemáticos y de formación prioritarios: socioeducativo, y psicopedagógico, a partir de los cuales se encauza la formación específica de los estudiantes para atender profesionalmente temas y necesidades relacionadas con: Educación de las personas jóvenes y adultas; Gestión Educativa; Educación Inicial; Interculturalidad ; Inclusión social; Orientación educacional. La investigación se inscribe en un contexto de cambio curricular generado en las Unidades, al implementarse esta licenciatura.

Asumiendo que como proyecto innovador introdujo importantes dinámicas, indago en las tramas cotidianas que se verifican detrás de las actividades que desarrollan los profesores. Caracterizo los procedimientos que estos emplean al realizar las variadas actividades que incesantemente están llevando a cabo.

El objetivo de la investigación es comprender y dar cuenta de cómo se van conformando las prácticas locales específicas de enseñanza en el contexto de los recientes escenarios curriculares creados

Los análisis reportados en este estudio manifiestan que entre las diversas acciones que los profesores realizan durante la enseñanza aparecen no sólo aquellas encauzadas a la apropiación de conceptos curriculares y su puesta en operación, sino una participación paralela y activa en la estructuración de condiciones propicias para lograr coherencia con la perspectiva curricular en ciernes.

La operación teórica de análisis de las prácticas, analizando el caso de la LIE, sugiere algunos elementos susceptibles de aplicar a escenarios más generales de la enseñanza.

Con vistas a ese horizonte, constatamos que la enseñanza deviene síntesis complementaria de trayectorias históricas y de la incorporación de elementos alternativos, provenientes del currículo actual, convirtiéndolas en actividades heterogéneas y plurales. En el proceso de apropiación los docentes complejizan sus roles, atienden a nuevas reglas, incorporan otras herramientas en su hacer, otorgan diferente importancia a los elementos curriculares

dependiendo de sus historias individuales, todo ello no sin conflictos y tensiones, reconfigurando las diferentes relaciones entre los elementos y el objeto de la actividad.

La manifestación explícita de tensiones en distintas dimensiones del sistema de actividad aparece como la característica más general y abarcadora en el proceso de desarrollo de la enseñanza. El foco de estas tensiones es el nuevo sujeto de aprendizaje, particularmente por la necesidad de comprender cómo encara la dinámica de este proceso en la que se ve comprometido y el papel que frente al alumno histórico, a los ojos del profesor éste debe desempeñar en el actual contexto de la docencia. Aparece asimismo el tema del tipo de perfil de egreso, el concepto de intervención, y las implicaciones que tienen para el docente al volver inadecuadas muchas de sus acostumbradas actividades. Incidencias y demandas parecidas se presentan cuando se trata del enfoque curricular por competencias, y la advertencia de estar ante la necesidad de redefinir su quehacer docente.

La orientación que guió las búsquedas, reflexiones y análisis es un ejercicio de integración teórica de perspectivas antropológicas y sociológicas que condensan planteamientos de Michel de Certeau (2000, 2006) acerca de prácticas de apropiación cultural, y de reformulaciones contemporáneas de la teoría de la actividad efectuadas por Engeström (1987, 2001).

La recolección y análisis de datos se realizó utilizando una articulación de metodologías y técnicas de investigación cualitativa: observación directa en las aulas, observación participativa, entrevistas, audio grabaciones, estudio y análisis de producciones académicas y administrativas escolares (reuniones académicas, ponencias, guías de trabajo, tareas).

Palabras clave: Prácticas de enseñanza, teoría de la actividad, etnometodología, Prácticas Plurales, Recursividad.

Introducción

La enseñanza ha constituido un tema de interés investigativo creciente desde hace décadas. Al respecto de esta historia Clark y Erickson (2006) reconocen los años 50 del siglo XX como el inicio de una documentación sistematizada acerca de los hallazgos, destacando cuatro tendencias: investigación sobre los alumnos, de 1950 a 1960; investigación acerca de los maestros, de 1960 a 1980; investigación con maestros, de 1980 a 1990; investigación hecha por maestros, de 1990 al año 2000. Los autores admiten que durante el periodo que abarca las dos primeras tendencias no se generó en el ambiente académico un reconocimiento importante sobre la validez de los resultados obtenidos y por lo tanto no surtieron efectos importantes en términos de las acciones por hacer. Asociados a los enfoques conductistas los resultados de la primera tendencia y a enfoques experimentales y cuasi-experimentales en el caso de la segunda, no será sino hasta la década de los 90 cuando por vez primera se adoptan métodos cualitativos y se reconoce la importancia de la investigación con los maestros. Los resultados adquirieron reconocimiento y legitimidad, y se adoptaron nuevas estrategias de investigación educativas coincidiendo con los cambios en las concepciones de aprendizaje que incluyó al mismo tiempo modelos socioculturales más complejos, acerca de las prácticas docentes. Pero se reconocerá que serán sobre todo dos paradigmas los que lograron sistematizar tanto los temas, como las metodologías y hallazgos históricos de la investigación educativa, y como consecuencia ejercido un fuerte dominio al respecto de la investigación sobre la enseñanza.

El primero de ellos, conocido como la investigación proceso-producto propone explorar la enseñanza eficaz a través de su correlación con procesos concretos, o bien con conductas docentes, desde distintos productos, definidos por lo general como rendimiento académico de los estudiantes, medidos a través de pruebas estandarizadas. La prevalencia y generalización de este paradigma generó la idea de que la enseñanza era una actividad lineal en la que las conductas docentes eran la causa de los aprendizajes de los alumnos. Según esta visión, son los fenómenos observables, lo que nos indican cuando un dato puede ser útil para la mejora de la práctica.

El segundo paradigma, está integrado por un conjunto variado de estudios cualitativos o interpretativos, que Shulman (1989), y Fenstermacher (1989: 160), con distintos énfasis ha denominado investigación ecológica. Estos estudios tienen sus antecedentes en la

antropología, la sociología y la lingüística y se han nutrido además de las tradiciones de la investigación cualitativa e interpretativa, poniendo en uso técnicas como la etnografía y la etnometodología (Ibid., 160). Los trabajos provenientes de este paradigma parten de la idea de que la enseñanza es una actividad altamente compleja, sensible a su contexto específico, y activamente intersubjetiva, debido a lo cual las diferencias reportadas en las aulas, escuelas y comunidades, representan aspectos críticos. Los supuestos de la investigación interpretativa que orientan muchos de estos estudios, ofrecen aportes descriptivos y minuciosos de los acontecimientos escolares y de los eventos del aula que permite comprender los significados que los participantes implicados construyen sobre lo que hacen.

La característica general que comparten los estudios provenientes de estos dos paradigmas, es que ha prevalecido el tema de la efectividad de la enseñanza, y la mayoría de los trabajos culminan con prescripciones para mejorar las prácticas de enseñanza, y también se proponen responder a distintos asuntos de política, control, y de aplicación directa en cuestiones de política educativa (Doyle, 1988).

Goodson, I., Biddle, B., y Good, T. (2000), sostendrán que los compendios históricos sobre la investigación en la enseñanza han documentado reiteradamente acerca de la composición del cuerpo docente, la provisión y demanda, así como las condiciones bajo las que trabajan los profesores, los logros de los estudiantes, y detalles relacionados con el *background* que son necesarios para comprender mejor a los profesores y la enseñanza.

Más allá de la significación de esos aportes al conocimiento del tema, y del camino trazado por los diversos investigadores, la enseñanza sigue representando un territorio capaz de demandar nuevas incursiones y de emerger, no obstante, siempre renovada y compleja.

Shulman (1986, 1987), al incursionar en el tema, ha prestado atención a otros aspectos específicos y ha contribuido con una perspectiva que comparte fronteras con el propósito que anima la investigación que nos proponemos, al explorar el conocimiento de los profesores para la enseñanza.

Este autor, al trabajar con profesores novatos y experimentados ha registrado una gama amplia de categorías de conocimiento que los profesores poseen y utilizan, aunque no se propone indagar cómo se apropian de este cúmulo de saberes. Su trabajo muestra cómo el conocimiento del profesorado es complejo, y su composición híbrida forma un compuesto

en el que se interseccionan el conocimiento de la materia, de la pedagogía, del currículo, de los estudiantes y sus características, contextos, intenciones y valores educativos diversos, e ideas históricas y filosóficas fundamentadas.

Los trabajos de Shulman (1986, 1987), designan pues, a la enseñanza como un conjunto de vínculos puestos en juego, unos ciertos ensambles, pero no nos dice cómo es que estos ensambles van transformándose, ni las direcciones y sentidos que toman.

Schoenfeld (2008) reivindica los elementos propuestos por Shulman, pero los inscribe en el desarrollo de una teoría de la enseñanza en contexto. El modelo describe las maneras en las cuales interactúan las metas, creencias y conocimiento de los maestros, resultando en las decisiones y acciones que éstos toman a cada momento. Pero como en el caso de Shulman, su interés tampoco radica en escudriñar en la naturaleza cambiante de la enseñanza.

Este espacio apenas frecuentado por la investigación educativa, es el motivo de indagación en este trabajo. La manera en que hemos llegado a él deriva de dos elementos generales.

En primer lugar subyace un elemento experiencial: Durante el año 2002 en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) fue implementada la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) en varias de sus Unidades (Unidades UPN). Las Unidades son instituciones instaladas en toda la República Mexicana pertenecientes a la UPN, que desde su fundación en 1979 atendieron en exclusivo hasta la inauguración de la LIE, a la actualización de profesores de educación básica en activo.

La operación de un nuevo programa al irrumpir en una trayectoria histórica específica, trajo aparejados una serie de impactos, cuyos registros iniciales tocaron aspectos tanto de la organización académica-administrativa, como en particular al ámbito de las prácticas docentes.

Como coautor y docente de esta licenciatura fui testimoniando cómo ante las demandas traídas consigo, iban apareciendo diversas expresiones, encaminadas algunas veces en la perspectiva de las orientaciones pedagógicas del programa emergente, o contrapuestas a ellas en otras ocasiones, y por tanto ancladas en las historias constitutivas de las Unidades, relacionadas con los planes de estudio que dieron origen a una concepción de enseñanza que tenía como destinatarios a profesores de educación básica en servicio. Las primeras experiencias ponían de manifiesto que algo estaba sucediendo y que esos acontecimientos giraban alrededor de exigencias que tocaban antiguas formas de organización institucional

(asignación de cargas horarias, horas frente a grupo, tareas de investigación, actividades de difusión, entre otras); en su devenir resultaban igualmente cuestionadas las visiones que alrededor de la práctica docente universitaria (conocimientos de los contenidos de la asignatura, conocimientos pedagógicos, del currículo), (Shulman, 1987) se habían erigido históricamente como el imaginario mismo de la labor educativa.

Esta segunda dimensión, la de la práctica docente, parecía la de mayor dinámica en los cambios, quizá porque en mi experiencia de profesor, primero, y la de coautor del currículo, después, era la que definía más significativamente mi vínculo profesional con la universidad. Empero, las direcciones que estos acontecimientos fueron desplegando no mostraban rumbo, ni dirección clara, ni indicaban la profundidad de los impactos que estaban provocando, aunque sin duda estaban reconfigurando un legado histórico: la formación de maestros en servicio.

A pesar de que se han ido instaurando nuevas formas de organización institucional (Designación de un Coordinador General de la LIE, Coordinador de Líneas específicas, Responsable de tutorías, Responsable de Prácticas Profesionales y Servicio Social); e incorporado otros quehaceres docentes (Planeación por competencias, diseños de guías pedagógicas, evaluación de competencias generales, específicas, y particulares), que han contribuido a una inédita complejización de la enseñanza en mi unidad de origen en Acapulco, aún ahí como en el plano más general, no se ha indagado en las formas de organización académico administrativas, derivadas de las necesidades generadas por el desarrollo del currículo.

Siendo la LIE un programa de estudio que esencialmente trata de los problemas y temas actuales (Formación de profesionales para la atención de niños de 0 a 4 años, Atención a jóvenes y adultos en rezago educativo, Reprobación y deserción escolar, problemas generados por desplazamientos y migraciones, Violencia escolar y familiar, etc.), tanto aquellos abordados como objetos de estudio (Educación inicial, interculturalidad, Educación Inclusiva, Educación de los adultos, Gestión Educativa, y Orientación Educativa), como los propios del desarrollo de las disciplinas (nuevas nociones de aprendizaje, aplicación de TIC a la educación y la formación profesional, educación en red, etc.),-por esas características, y porque se establecía una nueva agenda de desarrollo de las

Unidades- se planteó desde el principio, la necesidad de una forma de organización académica distinta a las que venían operando en el plano nacional para la atención de planes de estudio cuya materia de trabajo se centraba esencialmente en la docencia frente a grupo.

Aunque las experiencias de organización y de trabajo son altamente heterogéneas, encontrando Unidades donde la conformación de cuerpos académicos, según la concepción actual de la universidad (UPN, 2004), empieza a ser rasgo distintivo; todavía ahora un gran número de ellas se identifica más bien, por ser organizadas desde la actividad encabezada y administrada por una autoridad unipersonal representada en la figura de un director.

Esto trae consigo diversas problemáticas: se observa la ausencia de discusiones y debates alrededor de los problemas que han de encararse como resultado de las presentes condiciones del trabajo académico, del desarrollo contemporáneo del currículo, así como de las disciplinas científicas en general, derivando en la falta de alternativas de potenciación del trabajo universitario alrededor de las necesidades atendidas. La lentitud o acaso resistencia a la adopción de nuevas formas de organización institucional y tareas docentes asignadas, ha traído repercusiones adicionales en el desarrollo del currículo.

A este respecto pueden citarse la atención a estudiantes sin que medie en el proceso de enseñanza y aprendizaje acciones didácticas que corresponden a los programas actuales (actividades presenciales, trabajos de investigación, prácticas de campo, propuestas de intervención) solicitud de trabajos que indagan en aspectos memorísticos de los aprendizajes (resúmenes de lecturas, exposiciones teóricas) énfasis en el cumplimiento de tareas, más que en su relación con las finalidades de los programas, procedimientos de evaluación centrados en contenidos más que en lo que el estudiante es capaz de hacer, respecto de competencias de desempeño, entre otros.

En efecto, aunque constatamos la adopción de fuertes compromisos con el trabajo docente, éstos no siempre se corresponden con los planteamientos centrales del currículo.

Entre las demandas generales expresadas por las Unidades durante todos estos años, están aquellas que se refieren a los procesos de planeación didáctica (diseño y elaboración de guías pedagógicas, métodos de evaluación, estrategias didácticas centradas en el alumno), Metodologías de intervención, Elaboración de proyectos, Estrategias y actividades de

apoyo tutorial. Sobre estas diversas dimensiones se han erigido las principales tendencias de desarrollo de actual de la docencia y han contribuido a su reconfiguración.

Sin embargo, la revisión documental por el momento, no presenta constancia sobre los impactos y las transformaciones que la atención a estas necesidades y aspectos nucleares del currículo han tenido sobre las prácticas de enseñanza.

En particular se desconoce cómo los docentes incorporan nuevos aprendizajes a sus actividades, cómo interactúan con sus elementos históricos (concepción de aprendizaje, papel docente, prácticas de evaluación), cuáles de estos se convierten en acciones claves de sus hacer docente.

En la literatura respectiva del tema, no existen precedentes que den cuenta cabal de las transformaciones que experimentan los escenarios específicos de desarrollo de las prácticas de enseñanza en las Unidades, de cara a la perspectiva de las demandas articuladas al nuevo plan de estudios; a qué nivel se manifiestan, y su aporte al desarrollo de una nueva perspectiva curricular compartida por los docentes.

En segundo lugar, hay un elemento de naturaleza teórico-documental. El panorama descrito en los diferentes apartados de este trabajo, constata la carencia de estudios sobre estos temas esbozados en los párrafos anteriores, particularmente en el nivel de la educación superior.

Carecemos de aportes específicos que traten de discernir y definir aquellos procesos que dan cuenta de las transiciones y reorganizaciones de la enseñanza, sus modos y tipos históricos, los mecanismos y procedimientos institucionales que contribuyen a darle identidad.

No obstante en los últimos años se ha desarrollado una línea de trabajo que ha aportado un cuerpo importante de investigaciones representadas por la teoría de la actividad, que mira precisamente la actividad como una formación sistémica colectiva con una compleja estructura mediacional. Según esta teoría las actividades no son sucesos de corta duración o acciones que tienen un principio y un fin temporal claramente identificables, sino que son sistemas que producen acontecimientos y acciones, y que evolucionan a lo largo de prolongados periodos sociohistóricos. El sujeto y el objeto están mediados por artefactos, entre los que se incluyen símbolos y las representaciones de varios tipos. El sistema de la actividad se reconstruye a sí mismo de forma incesante mediante las acciones y el discurso.

Por consiguiente, la teoría de la actividad exige un análisis del sistema de la actividad colectiva (Engeström, 1987).

A decir de Engeström (1999) la teoría de la actividad contendría tres características que justificarían su empleo para analizar procesos de aprendizaje en el trabajo, como al que nos referimos al indagar los cambios en la enseñanza. Primero, la teoría de la actividad es profundamente contextual y está orientada a comprender históricamente prácticas locales específicas, sus objetos, instrumentos de mediación, y la organización social. Segundo, la teoría de la actividad está basada en la teoría dialéctica del conocimiento y el pensamiento, enfocada en el potencial creativo de la cognición humana. Tercero, la teoría de la actividad es una teoría del desarrollo que busca explicar e influenciar cambios cualitativos en las prácticas humanas.

Por otra parte, existen varios trabajos, que en la idea convergente con las expectativas que nos planteamos, se han abocado a estudiar cómo es que las personas logran desarrollar la capacidad para construir y transformar sus actividades en el contexto de las instituciones donde laboran, o en las actividades en las que participan en diversos otros contextos.

Como tratamos de mostrar en el recorrido por los diversos momentos analizados en una sección posterior, el legado histórico en el ámbito de la investigación sobre la enseñanza, ha priorizado según lo documentado complementariamente por Shulman (1987) y Schoenfeld (2008) aquellos componentes característicos de la docencia; pero no existen trabajos que den cuenta de la naturaleza dinámica de la misma, de su desarrollo y su estado en presente, generados de manera particular en el contexto de escenarios específicos, como aquellos que ocurren en experiencias de cambios curriculares.

En ninguno de los estudios referenciados, se ahonda en cómo es que los distintos elementos interactuantes de la enseñanza a los que se refiere Shulman (1986, 1987), se actualizan, enriquecen o cambian, ni sus sentidos u orientaciones.

De ahí que la pretensión de esta tesis se enfoque en comprender las transformaciones, trayectorias y sentidos, de las prácticas de enseñanza en escenarios de cambio curricular.

La investigación existente se ha valido de paradigmas provenientes de diferentes campos disciplinarios, como se ha podido plantear en el capítulo II, sin llegar a proponer explicaciones que aludan a las transformaciones y transiciones que experimentan las prácticas de enseñanza.

Este estudio dando pasos en paralelo a la tradición investigativa en el tema, concibe las prácticas como procesos de apropiación durante los cuales los docentes adoptan nuevos roles, atienden a nuevas reglas, incorporan otras herramientas en su hacer, otorgan diferente importancia a los elementos curriculares dependiendo de sus historias individuales, todo ello no sin conflictos y tensiones. Por otra parte sitúo la apropiación en un complejo entramado de elementos que precisa de desplazamientos claros de paradigmas disciplinarios hacia concepciones de objetos de investigación como sistemas de actividad, y del empleo de metodologías múltiples que ayuden a profundizar en aspectos específicos de la enseñanza y sus diversos contextos.

Estos posicionamientos, precisamente, ha sido posible aplicarlos teniendo como marco la experiencia de implementación de la Licenciatura en Intervención Educativa en Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, en la que analizo cómo las prácticas llevadas a cabo por un grupo de profesores, representan la imbricación entre trayectorias y demandas planteadas desde la nueva propuesta curricular, que se despliegan en un escenario de nuevas configuraciones de la actividad.

La incursión metodológica, luego entonces, me exigió en tanto coautor del plan de estudios, y de la incursión inminente en propias entrañas, de una cierta ruptura o desprendimiento con el objeto de investigación, de encarar su aprehensión desde una posición externa para retornar transfigurado e identificar mejor los cambios y sus fuentes de procedencia¹ Este movimiento de ida y vuelta lo representó el apartarme de las clases en la universidad, de buscar en otras Unidades distintas experiencias de aplicación curricular, a fin de comprender sus transformaciones, regresar de nuevo y contrastar mi experiencia en un plano transformado y complejo. El resultado de este viaje de ida y vuelta, constituye una parte sustancial del aporte que se despliega en el conjunto de la tesis.

El corpus de la investigación abarca lo documentado durante el periodo de septiembre de 2008 a diciembre de 2009. Este lapso se caracterizó por un ir y venir a dos escenarios de trabajo de campo desde el contacto inicial hasta junio de 2009, tiempo a partir del cual me llevó a pasar mucho tiempo en el lugar de establecimiento de las Unidades y a asistir

¹ Bajtín (1979) utiliza el concepto de exotopía para denominar esta operación de desprendimiento y ruptura creativa. Para Bajtín (Todorov, 1984) el autor puede realizar, lograr, y completar su papel, únicamente si este es visto desde el exterior, como un todo, y si subsiguientemente lleva a cabo un movimiento de retorno a sí mismo.

cotidianamente a las actividades como un elemento más de la comunidad universitaria. El escenario 1, lo constituye la Unidad UPN 291 de Tlaxcala, mientras que el escenario 2 se trata de la Unidad UPN 61 de Morelia, Michoacán. Mi involucramiento me llevó a participar en distintos eventos académicos en los que impartí algunos talleres y charlas de diversos temas. Cabe acotar que en el caso del escenario 2, poco antes de mis visitas iniciales se generó un conflicto político-sindical que perduró por cerca de un año, hasta cuando esta tesis estaba en avanzado proceso de elaboración, tiempo durante el cual el desarrollo de las actividades académicas se realizó en lugares provisionales, debido al cierre de las instalaciones de la institución por el grupo disidente de la política oficial. Mis primeras incursiones se dieron por tanto en tales condiciones. En esas circunstancias se gestaron los primeros contactos y tuvo lugar una de las entrevistas que se incluyen en el análisis que se presenta en este trabajo. Por consiguiente, de este escenario no se ofrecerán más datos e informaciones. En cambio del escenario 1, proviene el grueso de los datos, las informaciones recopiladas y los análisis que se exponen en los diversos momentos de la tesis.

En ocasiones acompañado por un inhóspito clima físico tlaxcalteca, con su frío recibimiento y no menos a menudo gélido abrazo, la acogida y estancia de los últimos cinco meses por los diversos colegas de la universidad, las autoridades, el alumnado y trabajadores en general, resultó de apertura y apoyo amplio y consentido.

En un principio todo aquello significó el idilio mismo, luego de lo cual aparecieron contratiempos inesperados cuando alguien con quien venía trabajando se movió de lugar. En el transcurso del semestre febrero-junio de 2009, habían venido teniendo lugar algunas observaciones de clase y un par de entrevistas con una de las participantes, quien en su momento resultó una estupenda conversadora, actividades que se detuvieron debido al periodo vacacional de verano. Sin embargo, al iniciar el nuevo ciclo escolar agosto 2009-enero 2010, en el primer encuentro me dio la noticia que se había jubilado. Debido a estas “malas nuevas”, inicié trabajos con otra participante, aunque mantengo las informaciones documentadas con la participante anterior.

En este escenario todas las actividades de investigación se llevaron a cabo por las tardes, debido a que sólo hay labores docentes vespertinas. La actividad académica de un solo turno proviene del propio origen de la institución, dado que la mayoría de los profesores-

alumnos que asistían aquellos primeros años laboraban en el turno de la mañana, consecuentemente las actividades docentes para proporcionarles atención se llevaban a cabo por la tarde. Con el paso de los años, los docentes crearon derechos laborales y se consolidaron esquemas y visiones que prevalecen hoy en día, aún cuando existe demanda estudiantil por acudir a clases en el turno matutino, persiste la rutina de mantener la asistencia y atención en la forma que dieron inicio las actividades.

El documento está dividido en cinco capítulos. El primero formula un panorama de la investigación realizada en México acerca de la enseñanza, deslizándose desde lo más global del escenario mexicano, hacia lo realizado en el ámbito de la UPN. Nos detenemos un poco en el acontecer del trabajo de la UPN y sus Unidades, para vincular desde aquí el surgimiento y justificación de la LIE. El contenido global del capítulo pretende destacar la pertinencia de nuestro tema de investigación, el abordaje analítico y las contribuciones particulares al ámbito. Muestra el nivel educativo más investigado en México y hacia donde más confluyen los resultados de la investigación educativa; se pueden ver las principales tendencias analíticas, así como los temas preferidos por los investigadores educativos. El capítulo dos ofrece una revisión de los principales paradigmas o modelos de investigación acerca de la enseñanza, enfatizando en las principales perspectivas, temas y contribuciones de cada uno de ellos. En general la cartografía de esta región específica de la investigación, constituye la entrada puntual al territorio que exploro en este trabajo. El capítulo tres describe la perspectiva de análisis de la tesis. En lo fundamental al incursionar en cada uno de los dos autores capitales propuestos, se pretende poner en evidencia el potencial explicativo que cada uno de ellos aporta a la investigación, el alcance que prometen cada uno respecto de diversas dimensiones que se analizan. Al abordarlos en conjunto nos empeñamos en destacar la contribución que hacen al tema, frente al cúmulo de aportes hechos por la investigación educativa que aquí se revisa. El capítulo cuatro es de contenido y de descripción metodológico y en algún sentido es complemento del anterior. El capítulo cinco provee los análisis que respecto del material compilado de diversa naturaleza se llevan a cabo en esta tesis. Sustancialmente es una propuesta de conversación entre marco teórico-metodológico y lo colectado en el trabajo de campo.

Al cierre de los capítulos le continúa un apartado de discusiones en el que reflexiono acerca de la trayectoria seguida en la investigación, de sus posibles contribuciones frente a las

investigaciones precedentes. Se definiría por poner de manifiesto los rasgos específicos del ejercicio actual de la enseñanza. Para finalmente culminar con conclusiones que hacen las veces de una visión integrada de todo el proceso de la investigación. Aspiro traer a cuenta los estudios en el ámbito de la enseñanza con los que inició este trabajo, aquellos que se circunscriben a la investigación en la UPN, los supuestos y la propuesta de tesis central de las que partió esta investigación, y los resultados que aporta.

I. El estudio de las prácticas docentes en el contexto mexicano: la constatación del problema.

El estudio de las prácticas de enseñanza en el contexto mexicano, es relativamente reciente. Un primer esfuerzo institucional por darle coherencia a la producción investigativa en este campo proviene de un equipo que se abocó a elaborar el estado del conocimiento, sobre lo que denominaron el proceso enseñanza aprendizaje, en el marco del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, efectuado en 1981(Rueda, 1995).

Siendo un trabajo incipiente, aunque ciertamente exhaustivo, su aporte principal consistió en identificar las necesidades sobre las temáticas por investigar y la de priorizar o fortalecer el abordaje cualitativo en las investigaciones por venir.

Centrados alrededor de los estudios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, el grueso de los trabajos enfatizaban: las críticas a la escuela tradicional como la plataforma para pensar las propuestas educativas; se reflexionó sobre el carácter formal y prescriptivo de la pedagogía, y se señalaron propuestas para diversificar el campo de análisis, incluyendo enfoques psicológicos, sociológicos, antropológicos y políticos.

Más generalmente se señala el carácter un tanto irrelevante de la investigación educativa del momento para explicar los problemas y su casi nulo impacto en el quehacer cotidiano (Rueda, 1995). En este informe, como en el correspondiente al segundo estado del conocimiento generado una década posterior en el mismo campo se destacará, la relación natural entre los problemas y las proposiciones resultantes con “la calidad de la educación” (Rueda, 1995: p. 67).

El segundo reporte del estado del conocimiento denominado procesos de enseñanza y prácticas escolares (1982-1992), enlistó alrededor del mismo los siguientes temas: prácticas y saberes de los maestros; prácticas y saberes estudiantiles; condiciones materiales del

trabajo escolar; relación maestro-alumnos; propuestas y críticas pedagógicas; y, fundamentación conceptual para la investigación educativa.

Los resultados que se reportan para este periodo muestran, a diferencia del precedente, una diversificación de descriptores y categorías analíticas; se recupera la documentación y la reflexiones teóricas que se refieren a nuevas relaciones en los procesos de enseñanza y prácticas escolares, y se destacan las perspectivas cualitativas como base de la investigación, así como los enfoques constructivistas en las propuestas didácticas.

Además se toma en cuenta las condiciones sociales y materiales en las que dicho conocimiento analizado se produce.

De interés especialmente importante para situar la temática y relevancia de nuestro tema de investigación, hay que mencionar de igual manera la notoriedad que adquiere la pedagogía como disciplina que subyace a los análisis de los temas de investigación, así como la identificación de los descriptores claves a los que se recurrió con mayor frecuencia: vida cotidiana, construcción de conocimiento, práctica docente, didáctica e interacción proceso enseñanza-aprendizaje. Lo anterior “indica la relevancia de las prácticas reales de los docentes, en tanto integran un núcleo conceptual que refiere a la especificidad de los procesos de enseñanza” (Rueda, 1995: p. 86).

Este reporte muestra que la categoría más recurrente es el de la práctica docente, donde se ubican los trabajos cuyo tema central de estudio son las actividades de enseñanza.

Se observa que la mayoría de los trabajos de este campo temático se realizaron dentro de la investigación cualitativa, destacando los etnográficos, y ubicándose principalmente en el nivel de educación básica. Otro rasgo que sobresale es que un grupo importante de trabajos, se refieren a la aplicación de modelos, propuestas o métodos de enseñanza, y de éstos en su mayoría “... la intención es evaluar la eficiencia de la propuesta” (Rueda, 1995: p. 93).

Un grupo más de trabajos tienen como objeto la comparación entre las prácticas escolares cotidianas y los discursos normativos de diferente nivel: política educativa, planes y programas de estudio, objetivos institucionales, discursos pedagógicos, etc., “En algunos casos también se convierten en estudios evaluativos, en tanto que intentan identificar la distancia entre la práctica cotidiana y las orientaciones o prescripciones del discurso” (op., cit. p. 94).

Habrá que mencionar aquellos trabajos que muestran un fuerte predominio por lo que hace el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), en la que el grueso de las investigaciones de corte etnográfico discurren por el espectro de lo que sucede en el aula: conceptualización de dimensiones formativas de la experiencia escolar, usos que los maestros hacen de la lengua escrita, obstáculos en la apropiación de contenidos académicos en la escuela secundaria; esto en lo relativo al nivel de educación básica. Mientras que en el nivel de educación superior, en algunas contribuciones se caracterizan las prácticas de los maestros en términos del predominio de la expresión verbal, del papel central del profesor y de la ausencia de coordinación académica, entre otros.

Finalmente en el renglón de los saberes de los maestros, se incluyen las aportaciones que investigan sobre los conocimientos y concepciones que aparecen implícitos en las prácticas de los maestros o explícitos en su discurso sobre la enseñanza.

A este esfuerzo loable de sistematización de los hallazgos investigativos, le ha seguido otro grupo de trabajos que podemos ubicar en la categoría del estudio de las prácticas de enseñanza. Un primer grupo lo situamos en el contexto del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), del CINVESTAV, del Instituto Politécnico Nacional, que durante 1996 elaboró un documento, de reciente aparición, que recoge la investigación educativa alrededor del tema de la enseñanza como objetivo de estudio, si bien circunscrita al ámbito de lo realizado por el propio departamento en los 25 años de existencia (Weiss, 2007). Constituida como una contribución casi de circulación interna, las aportaciones sobresalen por emerger desde un panorama donde la preponderancia de la época recae en la investigación sobre el aprendizaje. El propósito del grupo de investigadores compilados en esta publicación, al diferir tan claramente, era comprender la docencia, a partir de los saberes y prácticas de los maestros y la sedimentación de tradiciones magisteriales y escolares, y del análisis de la labor del maestro como trabajo cotidiano en condiciones materiales e institucionales determinadas (pp. 2-3). El trabajo recoge diversas formas de abordar el problema de la enseñanza, sobre todo en el nivel de educación básica, recorriendo el espectro de las diversas disciplinas escolares: matemáticas, ciencias, sistema de escritura, etc. Los trabajos incluyen la investigación y el desarrollo de propuestas educativas, y dan cuenta sucinta de los diversos diálogos entre los diferentes enfoques representados en el departamento. Entre las maneras de enfocar el problema confluyen las

de corte didáctico de la enseñanza, etnografías del aula, interaccionismo simbólico, la perspectiva de Vygotsky y de la psicología discursiva, la teoría sociocultural de Bajtín, y la teoría psicolingüística, entre otras, que en los tiempos actuales confluyen en la dinámica investigativa del departamento.

Piña, Furlán y Sañudo (2003), a su vez, coordinaron un amplio equipo de investigación que sistematizaron, en el marco de trabajos impulsados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), las aportaciones de diversos autores que abarcan el periodo de 1992 a 2002, constituyéndose este en el tercer momento por dar cuenta desde la agrupación de investigadores nacionales del estado del conocimiento en el campo de la enseñanza.

En el área denominada *procesos y prácticas educativas*, los autores distribuyeron las contribuciones analizadas en tres campos temáticos: 1) “La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar; 2) La investigación de la práctica y las acciones educativas; y 3) Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela” (p.21).

Los trabajos de estos tres campos se articulan a partir de un eje que los coordinadores del estudio denominan *acciones educativas*, dentro del cual cada campo trata la información de manera específica. Los diversos temas estudiados como parte del área en su conjunto incluyó el análisis de acciones tales como: elaboraciones sociales y las consecuencias prácticas derivadas de los estudiantes, profesores, autoridades y padres de familia, esto en cuanto al campo 1; dentro del campo 2 se ocuparon de analizar las prácticas educativas de los educadores y su transformación, en tanto que, los del campo 3 analizaron las cuestiones relativas a la indisciplina, incivildades y violencia (p. 22-23).

Esta producción investigativa se caracteriza por el empleo de metodologías sobre todo de tipo interpretativa, incorporando marcos teóricos transdisciplinarios entre los que encontramos aportaciones provenientes de la sociología interpretativa, antropología cultural, psicología social, y otros enfoques teóricos y metodológicos más específicos tales como la investigación acción, la práctica reflexiva, en la perspectiva de Schön y Carr y Kemmis, el cognoscitivismo y la etnografía para el análisis de las prácticas.

Los estudios correspondientes a una empresa más general, a diferencia de los del DIE, discurren por temas de todo el espectro de los niveles del sistema educativo mexicano desde preescolar a postgrado.

Dentro de este panorama, Piña (1998, 2004), en contribuciones más recientes, centradas en el nivel universitario, destaca entre los pocos autores que ha dado continuidad a estos temas, aportando trabajos empíricos en los que se analizan tradiciones académicas, las de los docentes, y prácticas escolares, las de los estudiantes de postgrado, desde perspectivas de corte interpretativo. Por la naturaleza propia de estos enfoques sus estudios privilegian las posturas y posición de los sujetos entendidos como actores sociales. La obra de Piña se caracteriza por poner atención en el sujeto y en las prácticas que despliega en su actividad cotidiana, destacando en el análisis el uso sociológico de la categoría de vida cotidiana, inaugurada como comentamos en el segundo periodo analizado, si bien distinguiéndose acá por aplicarse al nivel de estudios superiores. En tal perspectiva confluyen autores tales como: Berger y Luckman, Agnes Heller, Erving Goffman, y Karel Kosík.

En una perspectiva distinta y de contribución más actual Loera, Hernández, Rangel y Sánchez (2007) analizan la práctica pedagógica en la enseñanza del español y las matemáticas de cuarto grado de educación primaria, mediante clases videograbadas. Constituye ésta una amplia investigación de alcance nacional generada en el contexto de la evaluación cualitativa del Programa Escuelas de Calidad (PEC), con sede en la Universidad Pedagógica Nacional, en la que además de estudiar la práctica educativa propiamente dicha, se analizan otras dimensiones como la gestión escolar, la participación social, el contexto escolar y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. El estudio tuvo como propósitos describir los desempeños de los maestros de escuelas públicas, e identificar las características propias de los maestros en grupos polarizados por rendimiento y eficacia social (p. 14).

Destaca la noción de práctica pedagógica empleada por los autores, entendiéndola como aquellos “[...] desempeños, perspectivas y actitudes que maestros y alumnos desarrollan en el espacio áulico, con la explícita intención de configurar un ambiente favorable para el aprendizaje o experiencias de aprendizaje” (p.17).

Cabe notar asimismo, la afiliación explícita a aquellos estudios provenientes de la *cognición situada*, al asumir que la práctica tiene su “[...] historia, contexto y estructura de significados y atribuciones que trasciende la ejecución individual de los maestros y a cada ejecutante en lo individual” (p.19). Desde la perspectiva particular de *comunidades de práctica*, siguiendo específicamente a Wenger (Wenger, 2001), se considera a la práctica en

el contexto de la comunidad en donde se presenta y en la estructura institucional en donde adquiere significado. Sin embargo, el alcance de la perspectiva de la cognición situada en este trabajo se limita a reconocer la naturaleza variable, contextual y densa de las situaciones de enseñanza (Miller, 1996), y no propiamente por aplicar las categorías analíticas proveniente de ese universo a las dimensiones analizadas. En estudios provenientes de investigaciones de este corte, se focaliza el problema de estudio en las acciones que mediatizan las prácticas sociales (Rogoff, 1993; Lave, 1991); lo que no es el caso en el estudio de los autores referenciados.

Las investigaciones reseñadas anteriormente se destacan en lo general, primero; por presentar el panorama en el que se desarrollan los procesos y las prácticas educativas, los temas, y niveles del sistema educativo priorizados; por dar cuenta, de los múltiples significados que para los diversos actores implicados tienen en su momento, tanto por lo que se refiere al ámbito del aula como al exterior de ella.

Ofrecen asimismo un amplio espectro de metodologías y enfoques de investigación de la docencia; la incorporación y pruebas explicativas de diversas categorías analíticas, la convergencia de diversos autores y disciplinas teóricas.

En este mismo sentido cabe destacar su preocupación por centrarse en problemas de la educación, por estructurar propuestas y por evaluarlas; y segundo, particularmente por lo que se refiere al trabajo de Loera y compañía, por evaluar desempeños y registrar prácticas prototípicas o exitosas.

Al incursionar en la revisión de las investigaciones llevadas a cabo en la UPN, encontramos que la novel tradición investigativa se ha centrado en su mayor parte en el nivel de educación básica en temas que abarcan, entre otros: apropiación de reformas escolares, didácticas de las disciplinas, gestión educativa, uso de las nuevas tecnologías. Un segundo grupo de proyectos de interés, situados de igual manera en el nivel básico refieren a temáticas de política educativa, y trayectorias escolares.

Entre los trabajos pioneros hay que mencionar aquellos que toman como objeto de estudio a la propia UPN en el plano institucional. Destacan por ejemplo los análisis tempranos, en los inicios mismos de la creación de la universidad, de investigadores como Latapí (1978 a, 1978 b) y Fuentes Molinar (1979 a, 1979 b). Ambos autores destacan el vínculo político que subyace al proyecto de surgimiento de la institución. Latapí enfatizaba en la

indefinición misma del proyecto académico. Fuentes Molinar, en cambio, pone el acento en las imbricaciones de la política educativa y la burocracia sindical. En esta misma línea de análisis cabría incluir trabajos muy recientes como el de Prudenciano Moreno (2007), el cual trata de dar cuenta de los aspectos más relevantes del desarrollo político y académico del proyecto UPN, en el contexto de cierto tipo de “modernización” (p. 12), económica, política, social y cultural a la que aspira el Estado mexicano. Habrá que incluir en esta misma línea de análisis político el trabajo de Kovacs (1997), en tanto pone el acento en la tónica política de las decisiones alrededor de diversos actores.

Arnaut (1998) a su vez, propone la tesis de que a través de la UPN se busca el control del magisterio, que desde su punto de vista refleja la lucha inveterada SEP-SNTE.

Trabajos como el de Aurora Elizondo (2000) sostienen la idea de la conformación de un nuevo saber luego de la creación de la UPN. Desde su perspectiva la universidad se constituye en el espacio de confluencia, de lo universitario y lo normalista, definidas como dos tipos distintos de culturas huéspedes.

Desde una mirada específicamente antropológica Gloria Ornelas (2005), examina el espacio educativo y las prácticas sociales que en él se realizan, aportándonos un conocimiento más profundo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y su incidencia en la sociedad.

Patricia Medina (2005) compila un esfuerzo colectivo de varios autores en el que la línea estructural del grupo de trabajos reunidos por ella consiste en recoger las voces de los maestros, aquellas a menudo “negadas, prohibidas o rechazadas, en el proceso de despegue así como en el recorrido del largo camino del devenir docente” (p. 7). A través de los diferentes textos se muestra la dinámica personal de la construcción del sentido de los actores desde su trabajo profesional, su experiencia, con respecto a sus itinerarios personales y de vida.

A nivel de la investigación realizada en el contexto de las Unidades el acervo muestra alforjas semivacías, si bien apuntan rumbo a buen norte investigativo. Es de singular interés, por su aporte específico a la investigación en las Unidades, el trabajo de López Contreras (2007), quien toma como caso de estudio a la Unidad 241, San Luis Potosí. Su trabajo se centra en estudiar las dinámicas constitutivas mediante las cuales históricamente se ha configurado la historia institucional. Hay que citar, asimismo, un trabajo con una

temática esencialmente casuística, sin continuidad investigativa en el tema tratado: se refiere a un trabajo de Miguel Ángel Izquierdo (2000) que estudia los efectos y consecuencias de operación de los programas de estímulos a la carrera docente, y sus efectos sobre los maestros y las relaciones entre éstos con las autoridades de la universidad y con el proyecto institucional.

1.1. La constitución de una trayectoria institucional fundadora de las Unidades UPN: la profesionalización docente.

La imagen institucional más fuerte y ampliamente divulgada en el ámbito educativo, en un grupo importante de análisis sobre los orígenes de la institución, es la referencia a la disputa entre dos proyectos de Universidad: la Universidad masificada sostenida por el gremio magisterial, y la Entidad-élite propuesta por la burocracia administrativa de la Secretaría de Educación Pública (Fuentes, 1979a, 1979b; Latapí, 1978a, 1978b).

La conclusión por lo general termina haciendo concesiones hacia uno u otro polo de la disputa. Este posicionamiento, pues, no avista, y por tanto representa un nudo ciego en su análisis, la dinámica que en el futuro de la institución habrían de jugar los diversos factores (políticas educativas estatales, regionales, locales, cobertura estudiantil, composición de la planta docente, desarrollo heterogéneo en cada estado, cambios curriculares, entre muchos otros), en los que la UPN desarrollaría su proyecto académico. La adhesión a una u otra postura enfatiza la mirada ideológica, sobre los procesos y dinámicas históricas, y se niega la atención a las prácticas que van revistiendo de significaciones plurales y diversas los acontecimientos de la vida académica en las Unidades.

En este capítulo por lo tanto, no nos anexaremos a este enfoque, ni a la manera en que derivado de esta posición se circunscriben los análisis que sobre la universidad se han venido llevando a cabo. Nuestra pretensión es dar cuenta de procesos específicos de desarrollo de la docencia en las Unidades y de algunas de sus transformaciones y configuraciones actuales en marcha. Este capítulo también establece unos marcos de referencias generales para comprender la exposición que sucede a los diferentes apartados.

El decreto que establece la creación de la UPN el 25 de agosto de 1978, proponía el surgimiento de una universidad que se da por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país (Art., 2), así como desarrollar funciones de

docencia superior, investigación, y la difusión de los conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general (Art., 3). En su momento la concreción del proyecto consistió en la edificación de una sede central en la Ciudad de México, y la puesta en práctica de cinco licenciaturas escolarizadas (psicología educativa, sociología de la educación, administración escolar, pedagogía y educación básica), diseñadas bajo marcos curriculares de orientación, alejados de los esquemas normalistas (Proyecto Académico, 1979; Fuentes, 1979b), iniciando sus labores docentes el 12 de marzo de 1979 (Kovacs, 1983).

Sin embargo, a partir del mes de noviembre, del mismo año de 1979, se empezarán a ofrecer estudios a través del sistema a distancia (UPN, 1980), con la creación de 75 Unidades UPN en toda la República Mexicana.

Si bien la creación de las Unidades, no fue expresamente descrita en el documento que crea la universidad, su surgimiento deriva de los planteamientos prescritos en el artículo 8 del citado documento “El Secretario de Educación Pública, cuando lo estime conveniente, propondrá al Ejecutivo Federal el establecimiento de instituciones similares a la Universidad Pedagógica Nacional y vinculadas con la misma, para atender las necesidades de servicios educativos en regiones determinadas del país” (p. 3).

De la necesidad del establecimiento de las Unidades en el contexto nacional y de su misión histórica en la atención de los maestros de educación básica en servicio, se pueden rastrear sus orígenes en el posicionamiento sindical que muy tempranamente fue sostenido por su gremio en los orígenes mismos de la iniciativa por la creación de la universidad. En el primer anteproyecto de la Universidad Pedagógica Nacional, abanderado por la Coordinación de Enseñanza Normal, sede principal de la burocracia magisterial, que contiene el modelo de institución, establecía en uno de sus incisos “para cumplir sus fines, la UP será una red nacional, con tantas unidades regionales como sean necesarias” (Fuentes, 1979b: p. 94).

Estos registros históricos consignan que en el inicio de las Unidades convergen, sin una disputa visible, tanto las pretensiones de las autoridades educativas de la época, como las intenciones del gremio magisterial.

Al iniciarse las labores docentes en las Unidades se conviene la incorporación de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, que había venido impartiendo la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento del Magisterio, pero cuyo origen en

1975, proviene de la Dirección General de Educación Normal (DGEN, 1975), comprometiendo a la UPN a expedir los títulos correspondientes (Latapí, 1978 a). Estas licenciaturas se cursaban en tres años, por sistema abierto, estudiando los sábados y asistiendo a algunos cursos intensivos (DGEN, 1975).

Estas características predominarán durante muchos años tanto en el diseño de los planes de estudio dirigidos a los maestros, los diseñados ya en el ámbito de las actividades propias de la universidad para el contexto de las Unidades, exclusivamente. Y sigue siendo la característica central de los planes aún vigentes en la mayoría de estas instituciones en el país.

A partir de ello, se define y alienta una orientación centrada en la renovación de la práctica docente de los maestros de educación básica en servicio, coincidiendo en este sentido con lo planteado por Luhmann (2007):

“En la forma más simple, el sistema se confiere un nombre, una designación rígida e invariante que en razón de esa rigidez siempre se repite y se puede aplicar en innumerables situaciones distintas e imprevisibles” (p. 698).

A la sofisticada manera de Luhmann (2007), se puede decir que en las Unidades pronto se instalaron los conceptos oportunos para describirse a si mismas como la universidad de los maestros, se dio paso a la construcción de una semántica:

“Todas las sociedades conocen no sólo el lenguaje, sino también los modos de expresión condensados otra vez en el lenguaje, nombres y palabras particulares, proverbios y relatos mediante los que se conserva, para que pueda volver a utilizarse, la comunicación digna de ser conservada” (p. 297).

Habrà que ratificar que a la creación de la UPN, le precede una muy sustantiva historia en la que confluyen la tradición magisterial por acudir a actualizarse en los cursos de verano, a cargo por ejemplo del Instituto para el Mejoramiento Profesional de Magisterio, la cobertura ofrecida por las Escuelas Normales de Estudios Superiores, por un lado, y la larga veta universitaria, al crearse la universidad, por otra parte.

Con el arranque en las Unidades, de las actividades docentes alrededor de las licenciaturas provenientes de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento del Magisterio, como expusimos en líneas superiores, se incorporaron como docentes muchos profesores que provenían del mismo contexto profesional, el de los maestros. De esta planta inicial de

profesores, se concretará el requerimiento de ingreso por concurso de oposición establecido en el decreto de creación (Art., 27), con la convocatoria de concursos internos que favorecía la estabilidad laboral y legal de los docentes en la planta académica. Estas condiciones prevalecerían así hasta 1988, en que se organiza y lleva a cabo la primera convocatoria nacional abierta para concurso de ingreso del personal académico a las Unidades, sin condicionar su origen de formación. Esto abre el cauce a la diversificación de la planta docente y por primera vez se emula, como en la sede central de la universidad, la composición de académicos provenientes del mundo de la escuela normal y del universitario. De noviembre de 1979 a la fecha, las 75 Unidades de la UPN, han ofertado las siguientes licenciaturas: Licenciatura en Educación Básica Plan 79, Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Plan 85, Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena Plan 90 y la Licenciatura en Educación Plan 94, las dos últimas vigentes; todas ellas atendiendo, como perfil de ingreso, exclusivamente a profesores de preescolar y primaria con estudios de normal básica o con bachillerato no terminal, en servicio. Todas estas licenciaturas cuentan con antologías y guías de autoestudio que los estudiantes revisan en su tiempo libre, como requerimiento previo a la actividad presencial en las aulas. En las guías del estudiante se plantean actividades de tipo individual, así como de trabajo en equipo, como dos situaciones didácticas que lo mismo los asesores que los profesores-estudiantes deben considerar para el desarrollo de las actividades académicas (SEP-UPN, 1995).

Los planes de estudio se ofrecen en tres modalidades: a distancia, semiescolarizada e intensiva.

En el documento general de la Licenciatura en Educación (SEP, 1994) se declara que en cuanto a las modalidades de estudio se responde a las necesidades de los maestros en servicio y se plantea la flexibilidad en tanto el maestro puede combinar dentro de ciertos límites las modalidades en que cursará la licenciatura.

Asimismo, se añade, que al ofrecer las modalidades a distancia y semiescolarizada se recupera la experiencia de la UPN, y con la intensiva se recoge la tradición del magisterio para asistir a cursos durante el periodo vacacional.

En el caso de la modalidad a distancia, como dijimos en su momento, constituía una tradición magisterial importada a la UPN con el plan de estudios 1975, incorporado en la fase inaugural de la universidad, si bien en su momento el concepto empleado para definir

las condiciones de estudio específicas que se le proponían a los estudiantes era el de “*Sistema Abierto de enseñanza*”, y se justificaba que “era el producto de nuevos criterios respecto a la realización del proceso enseñanza-aprendizaje y de una política educativa especial” (DGEN, 1975: 9). Se especificaba que del Sistema Abierto de Enseñanza, su modalidad básica se centraba en el autodidactismo que implicaba el estudio independiente, la autoconducción didáctica, el autocontrol y la autoevaluación de avances. En este caso específico quizá valga la pena pensar en la reivindicación de una trayectoria educativa, y su asimilación armónica en el nuevo contexto generado con la fundación y desarrollo de la universidad.

En las tres modalidades la idea es conjugar, con distintos énfasis, el trabajo individual y grupal con el apoyo de diversos medios didácticos. Los materiales que se proponen, pretenden atender a la incorporación de distintos procedimientos y actividades que permitan recuperar la experiencia y saberes del estudiante.

En resumen, todos estos elementos contribuyeron a perfilar una concepción y una práctica específica de la labor docente en las Unidades, constituyendo un modo de actividad histórica (Engeström, 2001), cuyos rasgos más genéricos serían los siguientes: Horarios fijos, espacios docentes circunscritos al aula, prioridad a conceptos disciplinarios, enseñanza basada en la revisión de contenidos, documentación de experiencias docentes de la escuela básica, procesos de interacción en el espacio del aula basados en la relación casi exclusiva de maestro-alumnos, aprendizaje como producto de la experiencia, posesión de saberes.

Las modalidades de estudio en la trayectoria de las Unidades UPN.

El trabajo en los diversos planes y cursos que se han ofrecido en las Unidades se estructuró a partir de concebir las modalidades, “...las formas globales de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Villa y Poblete, 2007: 38), tomando tres de éstas: a distancia, semiescolarizada e intensiva como una respuesta a las necesidades del estudiante, estableciendo que éste tenía como características ser un adulto con formación inicial y con experiencia como docente o directivo en educación preescolar o primaria; tener distintas responsabilidades; económicas, laborales, familiares; reconocer que poseía formas de estudio y aprendizaje y diversos conocimientos compatibles con sus expectativas de estudio, dedicación variable de tiempo a sus compromisos de estudio.

Los planes de estudio contienen una caracterización de las modalidades aludiendo a situaciones de aprendizaje comunes a las tres modalidades mencionadas. Se enfatiza en que

las situaciones se basan en la concepción de que el conocimiento se construye socialmente pero su apropiación es individual, se orientan a la consecución de los objetivos de cada curso en particular, además de los de cada licenciatura. Entre las tres modalidades se contemplan situaciones de aprendizaje basadas en el trabajo individual y de grupo (UPN, 2007; SEP-UPN, 1988). A continuación describimos algunos rasgos propios de cada una de estas modalidades.

Modalidad a distancia.

En esta modalidad el estudiante decide su forma de trabajo y el tiempo para realizarlo, no está establecido un tiempo límite para que acredite el curso. Puede inscribirse en cualquier momento y en función de sus condiciones personales y sus preferencias de estudio que puede realizarlo sea individual o combinándolo con estudio grupal o conformando círculos de estudio con otros estudiantes.

Se ofrece al estudiante asesoría por distintos medios (teléfono, correo, interacción directa con el asesor). En esta modalidad la inscripción está abierta durante todo el año y se ofrecen oportunidades de acreditación.

Modalidad semiescolarizada.

Lo propio de esta modalidad es la propuesta de equilibrio entre el trabajo individual y el trabajo grupal. Posibilita la interacción entre estudiantes y entre estudiantes y asesor. Coadyuva a modificar actitudes individualistas y a favorecer la participación y colaboración entre integrantes del grupo. La participación del asesor está orientada a favorecer la integración del grupo, la organización y el desarrollo de procedimientos de estudio que favorezcan el autodidactismo.

La duración de cada curso es semestral y la inscripción se realiza de acuerdo a la oferta que hace cada Unidad. La acreditación se realiza al término del semestre o en examen extraordinario.

Modalidad intensiva.

Combina en un cierto equilibrio el trabajo individual y grupal. El curso se realiza diariamente durante un periodo determinado (vacaciones de verano, periodo escolar en turno opuesto en el que trabaja el estudiante) estableciendo un número de sesiones que permita cubrir 60 horas de estudio grupal y 30 horas de estudio individual.

Requiere además de estudio individual realizado previamente al desarrollo del curso intensivo. En cuanto a la asesoría, tenderá, como en las modalidades anteriores a orientar al estudiante para desarrollar en un nivel cada vez mayor la autonomía en su proceso de aprender a aprender, así como las habilidades y actitudes necesarias para trabajar tanto individual como en grupo.

La tarea central de los docentes-asesores durante la mayor parte de esta trayectoria histórica y en casi todos los casos, ha consistido en la coordinación de las diferentes actividades formuladas en los diversos ejercicios propuestos en los materiales didácticos.

1.2. Agotamiento de un proyecto: la actualización de maestros de preescolar y primaria.

Las décadas de 1980 y 1990, en sus años iniciales habrán de ser muy importantes para la UPN. Durante 1984, se reforma el plan de estudios de la escuela normal y se establece los estudios del profesorado a nivel de licenciatura. Hacia 1992, se firma el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, creando en una de sus líneas centrales la Carrera Magisterial. Este renglón en particular destacaba el propósito de “establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro” (p. 17).

Ambos sucesos impactaron en la pedagógica cuya asistencia de población naturalmente demandante, experimentó una merma significativa al competir con otros mecanismos de egreso inicial (nivel de licenciatura), a partir de 1988, y de promoción y desarrollo profesional de los maestros en activo (clasificación escalafonaria y mejoramiento salarial) desde la operación de inicio de la carrera magisterial, que previo a su existencia, mantenían una liga directa con los estudios realizados en la UPN. A estos sucesos habrá que añadir otros muchos - envejecimiento de la planta laboral de profesores de educación básica- que operan tradicionalmente como factores que desalientan la renovación pedagógica del maestro, y con cuya presencia configurarán un nuevo escenario para el desarrollo de las Unidades, y obligado al replanteamiento de su trayectoria histórica fundacional centrada en brindar oferta educativa en exclusividad a los maestros de educación básica en servicio.

Durante el corto rectorado de Olac Fuentes Molinar (1992) se ofrecieron reflexiones y propuestas alentadas por los cambios generados en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal de 1992, proceso mediante el cual las responsabilidades administrativas, financieras y laborales se transfirieron a las Unidades.

Entre otras se proponía continuar con el desarrollo de las licenciaturas para profesores de educación básica en servicio, pero además

“Ofrecer en la Unidad Ajusco y en las unidades regionales que reúnan las condiciones adecuadas, licenciaturas escolarizadas referidas a campos de trabajo específicos (p.e. Educación Indígena) o en campos disciplinarios que confluyen con la educación y que contribuyen a elevar la calidad de la enseñanza pública” (p. 2).

Como se sabe en la mayoría de las Unidades de la República se siguieron ofreciendo planes de estudios dirigidos a los profesores de educación básica en servicio, pero la segunda propuesta se concretaría a nivel nacional hasta el año 2002 con la implementación de la Licenciatura en Intervención Educativa.

1.3. Aparición de nuevas necesidades de formación: surgimiento de la LIE.

Durante el año 2000, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), emprendió un proceso de revisión de su oferta educativa. Esta empresa constituye la primera acción general desde su creación (1978), que como se indicó en apartados anteriores, en el ámbito de las Unidades, creadas un año posterior, tenía como único destinatario a los profesores de educación básica en servicio. Las tareas emprendidas como parte de los trabajos, incluyó las reflexiones sobre el panorama mundial, nacional y regional en lo educativo y laboral.

En este contexto la universidad desarrolló un programa de reordenamiento cuyo propósito era fortalecer y enriquecer la vida académica de la institución.

Una de sus acciones derivadas de las diferentes actividades llevadas a cabo, la constituye el diseño de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), implementada en el año de 2002. Con la finalidad de que esta licenciatura respondiese a las necesidades sociales, regionales y estatales, y a las expectativas de los alumnos de incorporarse con prontitud al mercado de trabajo que se ofrecen en los distintos ámbitos de intervención del campo educativo, la comisión nacional integrada para los propósitos específicos del diseño del programa educativo, elaboró diagnósticos estatales que tuvieron como objetivo:

- Identificar las necesidades sociales susceptibles de ser atendidas mediante programas y estrategias educativas institucionales
- Priorizar las necesidades identificadas en cada estado
- Atender la especificidad de las necesidades de cada Estado y/ región

Como complemento a las necesidades detectadas en los diagnósticos, traducidos posteriormente en las líneas específicas del modelo curricular, se ponderaron otros factores que originaron la necesidad de centrar la reordenación en el programa de la LIE tipificados en algunos rubros orientadores. Esos factores destacaban aunque no a nivel general, el decremento sensible a corto plazo de la matrícula vigente en esos momentos, y visualizar prospectivamente el crecimiento institucional, a partir de diversificar los programas estratégicos, y ampliar sus servicios a sectores que tradicionalmente no habían sido atendidos por las Unidades: jóvenes egresados de los diferentes bachilleratos.

Otro de los factores consideró que el descenso de la matrícula tradicionalmente asistente a las Unidades, se movía imparable desde la aprobación del Plan 84 para las Escuelas Normales, que egresaba profesores con grado de licenciatura. En tercer lugar, se tomó en cuenta las problemáticas y demandas particulares que las autoridades y sectores sociales de las entidades federativas plantearon en su momento a las Unidades, además de los resultados arrojados por el ejercicio de diagnóstico estatal, elaborado por cada entidad federativa.

Los diagnósticos arrojaron un conjunto de problemas socioeducativos, a los cuales se propuso dar respuesta con la formación de un profesional de la educación capaz de intervenir eficazmente en necesidades relacionadas con:

- *“La formación de la población infantil entre los 0 y los 4 años de edad,*
- *Atención a las personas jóvenes y adultas que no han tenido oportunidad de lograr acceso a la alfabetización y a la escuela, la capacitación en y para el trabajo, la educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, la promoción de la cultura y fortalecimiento de la identidad*
- *La diversidad cultural que se expresa en diferentes ámbitos del país,*
- *La necesidad de plantear estrategias de integración social y educativa, para poblaciones con necesidades sociales y educativas particulares,*
- *Formas de organización, gestión y administración educativas, no sólo en el ámbito escolar tradicional sino en el de otras instituciones y del propio sistema educativo,*
- *La orientación para la toma de decisiones de jóvenes y adultos respecto a las opciones profesionales que definen su proyecto de vida” (UPN, 2002: 20).*

La LIE se diseñó articulando los principios de flexibilidad, polivalencia, adaptabilidad y alternancia, y se definió como modelo pedagógico un enfoque por competencias. En las reflexiones fundadoras de la LIE, se consideró que este enfoque:

“Considera la integración del proceso mental, motriz y afectivo que relaciona al sujeto con el objeto de estudio en un proceso de transformación mutua, donde el conocimiento en situación se integra a lo ya conocido” (UPN, 2002: 4).

Asimismo, se asumió una perspectiva que considera que en el marco de este modelo pedagógico, la enseñanza y aprendizaje enfatizan en los procesos estructurales dinámicos que intervienen en la construcción del conocimiento, estrechamente ligado a las características de la realidad social y cultural.

El plan de estudios se sustenta en un proyecto formativo derivado de dos ámbitos problemáticos y de formación prioritarios: el ámbito socioeducativo y el ámbito psicopedagógico; identificados en el contexto circundante a las Unidades.

El licenciado en intervención educativa es un profesional que lleva a cabo su actuación en entornos de problemáticas sociales y educativas que trasciende los límites de la escuela y es capaz de introducirse en otros ámbitos y plantear soluciones a los problemas derivados de los campos de intervención.

El plan de estudios propone las siguientes líneas específicas de formación:

- Educación de las personas jóvenes y adultas.
- Gestión Educativa
- Educación Inicial.
- Interculturalidad
- Inclusión social.
- Orientación educacional.

Aprendizaje Basado en Competencias en la LIE.

Desde el punto de vista pedagógico, el plan de estudios se organizó bajo la formación universitaria conocida como: Aprendizaje Basado en competencias (ABC). La formación proveniente de este enfoque *“es un proceso de aprendizaje centrado en la propia capacidad y responsabilidad del estudiante y en el desarrollo de su autonomía”* (Villa, y Poblete, 2007: 28-29). Se trata de renovar el sistema de enseñanza-aprendizaje centrado en

el profesor, por otro que se centre en el estudiante; progresivamente el estudiante va desarrollando su autonomía y su capacidad de aprender a aprender

El modelo ABC propuesto para la LIE consiste en desarrollar competencias generales, competencias específicas y competencias particulares con el propósito de capacitar a los estudiantes sobre los conocimientos científicos y técnicos, la capacidad de aplicarlos en los contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesionalmente.

Estas intenciones se han concretado de la siguiente manera: **Competencias generales**, que agrupan las capacidades, destrezas, habilidades, valores y actividades del ser, del saber y del hacer profesional; se definen por la integración cognoscitiva, metodológica y técnica, que conforman un perfil profesional, reflejadas en las ocho competencias propuestas en el modelo (Crear ambientes de aprendizaje; Realizar diagnósticos educativos; Diseñar programas y proyectos; Asesorar a individuos, grupos e instituciones; Planear procesos, acciones y proyectos educativos; Identificar, desarrollar y adecuar proyectos educativos; Evaluar instituciones, procesos y sujetos; Desarrollar procesos de formación permanente). Las **competencias específicas** reúnen los conocimientos, aptitudes y actitudes propias de un perfil ocupacional expresadas en las seis líneas específicas. Las **competencias particulares**, son aquellas que corresponden a cada uno de los programas de estudio y se construyen a partir de una división teórico-práctica.

Metodologías de enseñanza en el ABC

El ABC exige del estudiante una dedicación más constante y sistemática y un mayor compromiso para planificar y gestionar adecuadamente su tiempo. De los profesores, demanda modificar su papel en el proceso enseñanza-aprendizaje y concretarse en tareas de organización y evaluación del aprendizaje de los estudiantes (Villa, y Poblete, 2007). En el plan de estudios de la LIE, éstas necesidades no se llegaron a precisar en estrategias y metodologías de enseñanza-aprendizaje específicas, aunque si se reconocieron a través de una serie de principios que anuncian y privilegian “estrategias que jueguen un papel activo, tanto para enfrentar situaciones profesionales que se le planteen como para integrar conceptos, diseñar alternativas y propuestas de intervención” (UPN, 2002: 23). Se destacan

a modo de resumen los siguientes principios: Principio de la construcción de los aprendizajes; de la necesidad del desarrollo de la comunicación y el acompañamiento en los aprendizajes; de la significatividad de los aprendizajes; de la organización de los aprendizajes; y de integralidad de los aprendizajes.

No obstante, existen cada vez más publicaciones en que se documentan diversas aproximaciones centradas en el estudiante, por ejemplo: aprendizaje basado en problemas, instrucción anclada, aprendizaje cognoscitivo, enseñanza recíproca, aprendizaje basado en proyectos, medio ambientes de aprendizaje constructivista, medio ambiente abierto (Land y Hannafin, 2000). Todos ellos, si bien difieren en tanto su funcionamiento, comparten supuestos comunes sobre la importancia del aprendizaje centrado en el estudiante. Por ejemplo en el enfoque de medio ambiente abierto, como simulaciones y micromundos, mucho de lo que el estudiante lleva a cabo recae en el uso intensivo de la tecnología, los problemas y contextos son generados externamente y los estudiantes manipulan variables para resolver problemas y para determinar condiciones de solución. Otras aproximaciones como la instrucción anclada, y el aprendizaje basado en problemas definen ampliamente sus contextos en donde los conocimientos y habilidades son aplicados a través de áreas de contenidos, y diversos propósitos y problemas. Algunos más, como la enseñanza recíproca y el aprendizaje cognoscitivo, aprovechan las interacciones sociales para apoyar y negociar la solución de problemas y los procedimientos de autoregulación (Land y Hannafin, 2000). Lo común de estas aproximaciones es la pregunta central que crea una necesidad por ciertos tipos de conocimientos y actividades. La pregunta puede ser sugerida o implícita, y puede adquirir una variedad de formas, incluyendo un problema, un producto, un caso, o un proyecto (Pedersen y Liu, 2003). En todo caso la característica más general compartida por estos enfoques es la exposición de los estudiantes ante una situación o actividad que proporcionan el marco de actuación y objetivo común.

En años recientes han sido publicados trabajos alrededor de temas metodológicos, que apoyan la incorporación y desarrollo del aprendizaje basado en competencias. Entre estos podemos citar el trabajo de Villa y Poblete (2007) quienes identifican cuatro elementos del proceso enseñanza-aprendizaje para lograr las competencias: Estrategias y metodologías de enseñanza-aprendizaje, modalidades, seguimiento, y evaluación.

Por estrategia proponen entender:

“... el diseño de un proceso regulable compuesto por una serie de procedimientos y normas que aseguran una decisión óptima en cada situación, en función de los objetivos perseguidos, incorporando los métodos y técnicas adecuadas y ajustándolos a los tiempos previstos” (p. 36).

La estrategia, siguen diciendo los autores, se sintetizará y expresará atendiendo a los siguientes términos:

- “La **estrategia** de enseñanza-aprendizaje debe asegurar la adquisición de las competencias genérica y específica de la asignatura por los estudiantes.
- Debe explicitar los **métodos y técnicas** (exposición, estudio de documentos, estudio de casos, proyectos, resolución de problemas, dinámicas de grupos, debates, presentaciones formales, etc.)
- Debe especificar los **recursos** espaciales, materiales, audiovisuales, informáticos... que se van a utilizar como apoyo para el desarrollo del proceso.
- Debe reflejar la asignación de **tiempos** previstos a los grandes apartados de las actividades del alumno, tanto dentro como fuera del aula” (p. 36-37).

El segundo elemento señalado por Villa y Poblete es el de modalidades, entendidas como “*las formas de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje*” (p.38), entre las que cita la modalidad presencial, semipresencial y *on line*, ésta última caracterizada por el uso de medios electrónicos y el apoyo docente vía virtual; las dos primeras se definen en el mismo sentido que fueron definidas en apartados arriba para el caso de la LIE.

El seguimiento del aprendizaje deviene un tercer elemento importante, estableciendo formas tales como tutoría individual y/o grupal; revisión de trabajos y proyectos; control de exposiciones de los proyectos, retroalimentación de ejercicios; y finalmente la evaluación como un cuarto elemento. De esta última comentan que el programa de la asignatura deberá recoger de forma sintética aquellos aspectos del sistema de evaluación relativos al grado de logro de las competencias de aprendizaje de los alumnos, mismo que se reflejará en la calificación final.

De Miguel (2006), en un trabajo específicamente elaborado para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior, en un amplio contexto de iniciativas de reforma curricular bajo enfoques por competencias, establece algunas orientaciones, entre las que distingue los métodos de enseñanza, incluyendo los siguientes: Expositivo/lección magistral, Estudio de casos, Resolución de ejercicios y problemas, Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje orientado a proyectos, Aprendizaje cooperativo, Contrato de aprendizaje (p. 32); de otras que denomina Modalidades organizativas de la enseñanza, citando, entre ellas: clases teóricas, seminarios talleres, clases prácticas, prácticas externas, tutorías, trabajo en grupo y trabajo autónomo. (p.51).

Plan de estudios

El plan de estudios encara el diseño desde una perspectiva que se caracteriza por una cierta flexibilidad, y por la incorporación de enfoques multidisciplinarios en su concepción y ejecución. La flexibilidad se define en tanto la participación activa del estudiante en el diseño de su propia ruta académica, la forma de adquisición de los créditos, reconocimiento de créditos mediante la convalidación, revalidación, validación de competencias en otros ambientes formales y no formales de formación para profesionales en ejercicio, la posibilidad de que el estudiante curse la licenciatura en distintas modalidades, así como poder transitar entre cada una de ellas (UPN, 2002).

El Plan de Estudios está constituido por 40 espacios curriculares, de los cuales 32 son cursos obligatorios, distribuidos en tres áreas de formación: a) Formación Inicial en Ciencias Sociales, b) Formación Profesional Básica en Educación y c) Líneas Específicas.

La flexibilidad de igual modo asume la incorporación de 5 materias optativas, que podrán ser elegidas de un catálogo; la inclusión de prácticas profesionales como experiencias formativas, y el servicio social (Ver mapa curricular 1 en anexo). En tal sentido la idea es coincidente con lo expresado en otros ámbitos al propiciar que “el estudiante disponga de una oferta suficientemente diversificada de estructuras de enseñanza, de itinerarios y de programas, todos ellos suficientemente relacionados para moverse cómodamente en su interior” (Zabalza, 2003: 57). El objetivo de la Licenciatura en Intervención Educativa es formar un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diversos campos del

ámbito educativo, a través de la adquisición de las competencias generales (el perfil de egreso), específicas (las adquiridas a través de las líneas específicas), que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención. La licenciatura en intervención educativa se ofrece a egresados de nivel medio superior, profesores en servicio y profesionistas interesados en cursar una nueva carrera. La LIE se oferta en modalidad presencial, opción escolarizada, tomando en cuenta las características de los estudiantes de nuevo ingreso. En el contexto de nuevas condiciones académicas administrativas y de operación, se introduce la tutoría, sosteniendo que el modelo curricular propuesto, “[...] requiere de una figura académica que guíe y oriente al estudiante en la selección de su programa de cursos, facilite su progreso y proporcione ayuda cuando sea necesaria” (UPN, 2002: 47).

Al implementarse la LIE se asumieron diversos compromisos, inéditos hasta esos momentos, al transitarse de un trabajo basado en modalidades de atención (abierta, a distancia e intensiva) a una opción totalmente escolarizada. El sujeto de la atención pasaba de ser un adulto con experiencia laboral específica, a partir de la cual se generaba el diálogo académico y muchas de las actividades teóricas, a la atención de un joven, o adolescente, en muchos casos. En el plano del desarrollo del currículo, el papel inicial adoptado por el docente de reproductor de antologías, representativos de los planes anteriores, requirió de la adopción y complemento de otras funciones al demandársele: a) la elaboración de sus propias planeaciones derivadas de un programa indicativo general, b) atender en el desarrollo de las actividades a producciones académicas multidisciplinarias de origen reciente, c) realizar labores de tutoría, d) participar en forma permanente en actividades de actualización vinculadas al desarrollo del currículo, e) interactuar con un población estudiantil joven y con diferentes necesidades, f) participar en un escenario académico desvinculado del gremio magisterial, depositario del origen mismo de las Unidades, así como g) desarrollar una actividad profesional novedosa con el ingreso de docentes a las Unidades, provenientes del diverso campo multidisciplinario.

Al darse la implementación curricular en un contexto de cambio social, educativo y tecnológico, así como de diversas necesidades sociales (marginación social extrema, violencia social y familiar, aspectos todos que se fundamentan en el documento de plan de

estudios), la LIE estableció en su diseño curricular la vinculación con esas realidades a través del desarrollo de prácticas profesionales que tienen como objeto de estudio e intervención algunas de esas situaciones. Esta se ha transformado en una actividad académica, que los docentes en las Unidades hemos debido apropiarnos en muchas ocasiones desde la intuición o el sentido común.

Una condición que igualmente ha incidido en la práctica docente y educativa de la comunidad académica de las Unidades consiste en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación que el programa trajo aparejado. Las Unidades han transformado la infraestructura académica al introducirse insumos tecnológicos en la dinámica escolar, así como la reorganización o revitalización de espacios de difusión, artística y deportiva. Al vernos insertos en estas dinámicas, los docentes emprendimos, sea con apoyo institucional o por propia iniciativa, procesos de adaptación a estas realidades y condiciones de ejercicio de la práctica educativa.

Desde la fase inicial misma de implementación de la LIE, el programa de actualización y capacitación de los docentes requirió de la utilización tanto de la red de televisión educativa, como de computadoras e Internet, medios a través de los cuales se desarrollaron todas las actividades de contacto y conocimiento del currículo, poniendo al descubierto la necesidad de actualización en este plano.

Este constituye en los hechos un entorno alternativo en el que se encuadra desde los inicios de la LIE la dinámica en las Unidades, y se inscribe a su vez como un modo distinto de enseñanza.

El currículo basado en Competencias.

En los actuales movimientos de reforma curricular prevalece un grupo de diversas acepciones y usos del concepto de competencia; es notoria la inquietud por su generalización en los más variados sistemas educativos del mundo y por el estrecho vínculo que parece tener, según la opinión de quienes impugnan la pertinencia educativa de este enfoque, con los contextos político-ideológicos de los ambientes neoliberales de la economía mundial. Por la afinidad que guarda con la propuesta que estructura la transformación curricular de las unidades a partir de la LIE, como describo en el apartado anterior, analizo en esta sección los puntos de vista que al respecto de estos temas y

preocupaciones sostienen Lessard (2008), Jonnaert, Barrete, Masciotra, y Yaya, (2006) y Perrenoud (2008)².

Para Jonnaert et al (2006), en la polisemia del concepto de competencia se puede identificar una invariante representada en la noción de situación. Desde su punto de vista “*la situación es la base y el criterio de la competencia*” (9. 4), debido, no sólo, a que la persona desarrolla la competencia en situación sino porque la situación es el origen mismo de la competencia. De esta manera el concepto de situación se vuelve el elemento clave del aprendizaje: “es en situación que el alumno se construye, modifica o refuta los conocimientos contextualizados y desarrolla competencias a la vez situadas” (p. 4). De ahí que ya no se trataría de enseñar contenidos disciplinarios descontextualizados, sino de “definir situaciones en las cuales los alumnos pueden construir, modificar o refutar conocimientos y competencias a propósito de contenidos disciplinarios” (p. 4).

Perrenoud (Ibid), es muy enfático en esta misma perspectiva al sostener que:

“una competencia permite hacer frente regular y adecuadamente, a un conjunto o familia de tareas y de situaciones, haciendo apelación a las nociones, a los conocimientos, a las informaciones, a los procedimientos, los métodos, las técnicas y también a las otras competencias más específicas” (p.3).

Bastante próxima a las descripciones anteriores, están los análisis de diversos conceptos de la noción de competencia, quienes consideran la *actividad contextualizada* como uno de los fundamentos de una lógica de competencias. En este sentido la competencia no consiste en una simple descripción de una acción o comportamiento, sino que ésta es entendida como “una estructura organizadora de la actividad” (p. 15). Conocer significa entonces, adaptarse

² César Coll (2009), sostiene, respecto de las reformas curriculares a través de enfoques basados en competencias (ECBC), un cierto escepticismo como propuestas capaces de dar respuesta a algunos de los problemas, o uno que parece ser central actualmente, “el desvanecimiento del sentido de la educación escolar” (. 74). Según este autor, tales enfoques no responden tal desafío “porque la mayoría de las veces reflejan una visión empobrecida y confusa del concepto de competencia” (op, cit, 101). El problema persiste, según sus propias palabras, en que siguen faltando las “pistas útiles para avanzar hacia la redefinición de lo básico” (ibid, 102). Matiza, sin embargo sus observaciones críticas, al admitir una posible contribución, de cara al futuro, de aquellas versiones del ECBC, que toman como punto de partida del diseño curricular “la identificación y selección de las actividades y prácticas socioculturales” (ibid, 103). Si bien el optimismo que parece asomarse en este punto anterior, lo remite al nivel de educación básica, sus fronteras se divisan muy próximas, al negarle al ECBC factibles contribuciones, y desplazando la potencialidad de hallar las respuestas “en el debate y la búsqueda de acuerdos sobre la sociedad que queremos ayudar a construir, sobre el modelo de persona que queremos promover” (Ibid, 104).

a situaciones, saber sacar partido de ellas. De ahí que se apueste porque existan organizadores de la actividad; “analizar una competencia es poder identificar esos organizadores” (Pastré, citado por Jonnaert et al, 2006: 15). Ser competente, consiste, no solamente en aplicar un conjunto de conocimientos a una situación, es poder organizar su actividad para adaptarse a las características de la situación. Por lo tanto la competencia es comprendida como “la estructura dinámica organizadora de la actividad, que permite que la persona se adapte a un tipo de situaciones, a partir de su experiencia, de su actividad y de su práctica” (p. 15).

Por su parte, Lessard (2008) atribuye la adopción y generalización del enfoque por competencias en los sistemas educativos a lo que considera un nuevo contexto caracterizado por la evolución del trabajo y de la economía, a las demandas traídas consigo a la educación, para la adaptación a ese nuevo contexto.

En clara disensión con aquellos quienes identifican el enfoque basado en competencias con la ola neoliberal que agita el mundo, Lessard halla una posible relación teórica del discurso actual de las competencias con el “...posmodernismo y las filosofías del sujeto y [...] con el pragmatismo considerando la cuestión de la racionalidad” (p. 4). Los autores postfordistas, insistirá, ponen el acento en otras realidades, como la flexibilidad, la complejidad, lo incierto y lo inédito, la innovación, la autonomía y la responsabilidad, la producción y la utilización del saber.

A estos factores el autor agregará otros que atañen al mundo escolar propiamente dicho; se refiere a la reiterada pregunta de los educadores por el *sentido de los aprendizajes*, sobre las estrategias necesarias para que la vida llegue a las escuelas, para que “los alumnos tengan un lugar en el aprendizaje” (9. 4). Alrededor del factor alumno como centro del aprendizaje, Perrenoud (2008) dirá que “desarrollar las competencias desde la escuela no es una nueva moda, sino un retorno a las fuentes, a las razones de ser de la institución escolar” (4). Planteamientos, los anteriores, provenientes hace un tiempo considerable, de la pedagogía activa, nueva pedagogía, pedagogía centrada en el alumno, entre otras.

Jonnaert et al (2006) sostienen que disponemos actualmente de un conjunto nuevo de parámetros que promueve una mejor adaptación de los currículos a las exigencias de las

sociedades contemporáneas. Los autores describen tres parámetros vinculados por tanto a las nuevas necesidades educativas:

1. Ha ido surgiendo un “Nuevo concepto de conocimientos”, para una sociedad del conocimiento en movimiento, donde “las fuentes de información externas al marco escolar son a veces más importantes que los contenidos de los propios programas de estudio” (p. 7). La existencia de otros conceptos proximales como el de inteligencia distribuida, que reconoce la expresión de ella entre soportes cognitivos y el conocimiento, han derivado en un distanciamiento paulatino de la enseñanza tradicional, que toma al alumno como un todo cognitivo.
2. La demanda social. Según este parámetro, la organización del trabajo está cambiando, y los empleadores desean que los profesionales conciban global y totalmente las situaciones a las que se ven enfrentados. El trabajador del mañana apunta Lessard (2008), “no importa el lugar que ocupe en la jerarquía, tiene que trabajar con otras personas en tareas complejas [...] rodeadas de incertidumbre, él mismo tiene que resolver problemas y lidiar con lo inédito y con la complejidad” (p. 3).
3. La revolución numérica. En las sociedades contemporáneas se accede a una cantidad considerable de información y conocimiento a través de los medios de comunicación; no obstante las capacidades de acceso, tratamiento y asimilación del flujo de información y conocimiento son desiguales en función de los grupos sociales y de los países, lo que conlleva a una fractura numérica. Se crea de la misma manera un desequilibrio en la relación de conocimiento (fractura cognitiva). Así esta doble fractura, numérica y cognitiva se presenta como un desafío para los sistemas educativos. Dentro del currículo, la importancia de integrar la utilización de tecnologías de información y comunicación en los programas de formación surge como una evidencia.

No obstante, particularmente Jonnaert et al (2006), reconocen que en la utilización de los enfoques curriculares basados en competencias, como organizadores de los programas de estudios, aún “queda por construir una teoría basada en una lógica de las competencias en una perspectiva curricular” (p. 13). La LIE, constituye en ese sentido una apuesta factible.

II. La investigación precedente sobre la enseñanza: perspectivas, temas y contribuciones.

La investigación sobre la enseñanza, desde sus trabajos pioneros, a partir de los años 40 del siglo XX, y de una manera sistemática a partir de la década de los 50, como sugieren Clark y Erickson (2006), ha acrecentado y diversificado sus intereses de estudio hacia distintos temas implicados, logrando en este ámbito un desarrollo significativo. En este apartado se incursiona en una revisión y exposición puntual de los principales paradigmas que históricamente han contribuido a investigar la enseñanza. La explicación intenta delinear los principales alcances de cada uno, los temas abordados, métodos empleados, enfoques que los sostienen y las contribuciones que aportan a la investigación. La incursión ofrecida por estos paradigmas en el contexto de esta tesis tiene la finalidad de delimitar los lugares andados por la investigación en el tema, dentro de los cuales nuestra conversación busca su propio lugar y sus aportes.

2.1. Los paradigmas fundacionales de la investigación sobre la enseñanza.

El repertorio investigativo existente hasta ahora nos presenta un panorama de claros contornos. Gage (1963) analizando un conjunto importante de paradigmas provenientes de las ciencias sociales, exploró aquellos que podían aportar a los estudios sobre la enseñanza, y analizó algunos que habían sido usados para investigar la enseñanza en las aulas. Encontró que en su mayoría tales paradigmas estaban influenciados por la psicología, especialmente la experimental, la psicología conductual, y la perspectiva funcionalista de esta disciplina. Al investigar varios modelos de procesos de enseñanza, el autor llegó a resumir cuatro elementos comunes: a) Los procesos perceptuales y cognitivos del maestro, b) las acciones llevadas a cabo por los maestros, c) los procesos perceptuales y cognitivos de los alumnos, y d) las acciones realizadas por los alumnos.

Diez años más tarde, Dunkin y Biddle (1974) construyeron un modelo para investigar la enseñanza que proponía cuatro clases de variables: a) la variable presagio, que incluía las características del maestro, su formación, y otros aspectos que podían influir en la manera de enseñar, b) variables contextuales, incluía las características de los alumnos, la escuela, la comunidad y el salón de clase, c) variables de proceso, incluía las acciones observables de alumnos y maestros en el salón de clase, d) variables de productos, que incluían los

efectos inmediatos y a largo plazo de la enseñanza en el crecimiento intelectual, social y emocional del alumno.

Más tarde se conformó un panorama con mayores alcances y con diversos adherentes cuya duración en la escena educativa mundial tuvo amplias repercusiones y aplicaciones. Esta legión está integrada por las siguientes perspectivas principales acerca de la enseñanza: el modelo del proceso-producto; el modelo de tiempo y aprendizaje; el modelo mediacional, integrada por: a) la perspectiva centrada en el profesor y, b) la perspectiva centrada en el alumno; el modelo de la ecología del aula y; el modelo de la personalidad del maestro, y la aproximación cognitiva de la enseñanza

2.1.1. Investigación proceso-producto.

El modelo del proceso-producto llegó a ocupar una posición dominante durante largo tiempo, entre los años cuarenta y setenta del siglo pasado (Shulman, 1989). Ejerció una notable capacidad para hacerse visible en la escena educativa y lograr usos generalizados entre los docentes e investigadores. Para este modelo señalan Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2002), la vida en las aulas se reduce a las relaciones que se establecen entre el comportamiento observable del profesor/a cuando enseña y el rendimiento académico del alumno/a. A este planteamiento subyace la concepción de que la enseñanza consiste en el comportamiento observable del profesor/a como la variable más significativa y decisiva en la determinación del rendimiento académico del alumno/a.

Las unidades de análisis, en este modelo, son generalmente el día de la clase y las acciones del profesor y de los estudiantes. Los análisis casi siempre desglosan los procesos del aula observados en las categorías empleadas en el instrumento de observación y después combinan esas observaciones a través de días de observación y a través de todos los profesores observados.

Este programa suele atribuir la eficacia de la enseñanza a combinaciones de actividades docentes discretas y observables, que operan con relativa independencia de tiempo y lugar; y no presta atención a otros aportes educativos, como la biblioteca escolar, o el gasto por alumno (Fenstermacher y Soltis, 1999). Doyle (citado en López, 1999), señala que el conjunto de las investigaciones amparadas desde este paradigma

“...no cuestiona la realidad de los fenómenos que suceden en el contexto incierto, cambiante e imprevisible del aula, sino que se limita a describir acríticamente las

conductas de un determinado profesor que conducen inevitablemente a un previsible resultado académico” (p. 25).

Fenstermacher (1978), a su vez, observa una de las carencias más generales de este paradigma en el plano filosófico. Para este autor la investigación proceso- producto:

“Carece de una teoría normativa de la educación; esta investigación no incorpora una concepción o justificación de lo que esencialmente es digno de saberse o hacerse, tampoco incluye una visión o defensa de la conducta adecuada o de la integridad moral, ni aporta un argumento sobre las obligaciones éticas y las expectativas razonables de las personas quienes actúan en ambientes sociales, políticos, económicos e históricos específicos” (p.175).

2.1.2. Programa de investigación del tiempo de aprendizaje.

El modelo de tiempo y aprendizaje deriva igual que el anterior del campo de la Psicología, particularmente muy influenciado por la Psicología conductual.

En realidad este programa incorpora una modificación al del proceso-producto, consistente en la creencia de que lo que un profesor hace en determinado momento, mientras está trabajando en un área de contenido concreta, afecta a un estudiante fundamentalmente sólo en ese determinado momento y sólo en esa determinada área de contenido. “La variable utilizada en la investigación (...) es el tiempo de dedicación en determinada área de contenido, utilizando materiales que no sean difíciles para el estudiante” (op.cit. p. 37). A la variable citada se le conoce como “Tiempo de aprendizaje académico”.

Fenstermacher y Soltis (1999), sostienen que hacia fines de los años 70 y toda la siguiente década, la investigación sobre la enseñanza se apartó de los modelos proceso-producto, inclinándose por estudios que incorporan una gama mucho más amplia de métodos y diseños de investigación, así como concepciones más complejas de la enseñanza, el aprendizaje y las aulas. A decir de los autores citados, Doyle encabezará un tipo de investigación en la que se examinan simultáneamente los tres elementos, y ponen el acento en las interacciones entre los docentes, los estudiantes y la disciplina estudiada en la situación específica del aula. A Doyle le interesará pues, la manera en que interactúan profesores y estudiantes para definir la naturaleza del trabajo que hacen estos. La emergencia de los modelos que a continuación se describen, tienen como fuente estas circunstancias; se trata del modelo mediacional, integrada por: a) la perspectiva centrada en

el profesor y, b) la perspectiva centrada en el alumno; el modelo de la ecología del aula y; el modelo de la personalidad del maestro.

2.1.3. El modelo mediacional

A decir de Shulman (1989), este programa de investigación representa el puente potencial entre las perspectivas psicológicas cuantitativas tradicionales del proceso-producto y los enfoques de tiempo de aprendizaje académico y las estrategias predominantemente cualitativas de la investigación de la ecología del aula, vinculados a la sociolingüística y la etnografía.

El modelo mediacional, incorpora la variable mediadora del alumno/a y del profesor/a como principales responsables de los efectos reales de la vida en el aula. Al analizar y considerar los procesos mentales de mediación en ambos actores del proceso educativo, se genera el desarrollo de dos corrientes de investigación. Una se preocupa sobre todo de los procesos mentales y afectivos del alumno cuando participa en actividades de aprendizaje; y la otra se centra en los procesos mentales del profesor/a cuando planifica, organiza, interviene y evalúa. La perspectiva mediacional centrada en el alumno se enfoca en los procesos de pensamiento del alumno/a, aglutina varias influencias teóricas, provenientes tanto de la Psicología (cognitiva: los estudios de la cognición social, de la personalidad, auto concepto), e incluye otras disciplinas como la sociología (por lo que respecta a la formulación teórica, como del uso de sus métodos).

Sobresalen dos interrogantes en quienes se orientan desde este paradigma: ¿Cómo comprenden los estudiantes la instrucción que se da en la clase? ¿Cuáles son los procesos inmediatos y a mediano plazo que la enseñanza genera en los estudiantes?

El Modelo mediacional centrado en el profesor, a su vez, considera que lo más importante, respecto de la enseñanza, son los procesos de socialización del profesor/a, al considerar que es en el largo recorrido de socialización donde se van formando paulatinamente las creencias pedagógicas, las ideas y teorías implícitas sobre el alumno/a, la enseñanza, el aprendizaje y la sociedad (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2002). En este conglomerado de experiencias y sentidos de la enseñanza se encontrará la explicación de por qué el profesor/a se comporta de un cierto modo y por qué interactúa en el aula como lo hace. Por consiguiente, las preocupaciones fundamentales en este modelo estarían puestas en cómo se desarrolla el proceso de socialización docente y los factores que lo determinan.

2.1.4. El modelo de ecología del aula

El modelo de la ecología del aula, es de corte más cualitativo e interpretativo y sus influencias provienen ya no de la Psicología como predominantemente ocurrió en los anteriores, sino de la antropología, la sociología, y la lingüística.

Los estudios dentro de este programa van desde el microanálisis de las interacciones, tanto verbales como no verbales, dentro de una clase con un grupo, pasando por varias sesiones, usando grabaciones en video para conservar las unidades menores de detalle de las interacciones, hasta el macroanálisis de toda una escuela, con datos recogidos durante una semana o un año.

El objetivo de estos trabajos es comprender la naturaleza de los procesos de enseñanza aprendizaje desde la perspectiva de los participantes, e identificar aquellos factores que sustentan la enseñanza y la actividad comunicativa que puede conducir a la evaluación de la capacidad del estudiante.

2.1.5. El modelo de la personalidad del maestro

Lowyck y Joost (1984) identifican el modelo de la personalidad del maestro, como una alternativa más de análisis de la enseñanza. Clasificado además como el modelo del “buen maestro”, debido a la influencia de las pruebas psicológicas, el hombre es concebido de acuerdo a un grupo de rasgos específicos y estables. Como consecuencia, la enseñanza es vista como una actividad de la persona, la cual posee los rasgos profesionales necesarios. No es una actividad en sí misma, sino es la persona como la fuente de actividad la que es estudiada. La principal pregunta de investigación a contestar aquí es ¿Puede uno descubrir de una manera sistemática, los rasgos de personalidad, las características de un buen maestro?

2.1.6. La aproximación cognitiva de la enseñanza

Enseguida del modelo de la personalidad del maestro, está la aproximación cognitiva de la enseñanza. La atención ahora es puesta en el proceso complejo y en la actividad, durante la pre-actividad, la enseñanza interactiva y postinteractiva. La enseñanza es vista como una actividad altamente racional. A partir de esta idea, al maestro se le conoce como tomador de decisiones, probador de hipótesis, procesador de información, solucionador de

problemas, etc. La tendencia en poner casi atención exclusiva en los procesos internos lleva a nombrar a este paradigma como: el pensamiento del maestro.

El recorrido por estos modelos o programas de investigación, manifiesta, primero:

a) El predominio y la amplia cobertura que tuvieron los análisis psicológicos en los diversos paradigmas,

b) El énfasis puesto por la investigación en el aspecto individual de la enseñanza al situar la mirada preponderantemente en el rol del profesor (Paradigma proceso-producto, Programa de investigación de tiempo y aprendizaje, modelo mediacional, Personalidad del maestro, aproximación cognitiva de la enseñanza, modelo de la ecología del aula), y en menor medida en la actuación del alumno y la interacción en la que se incluye al grupo clase (Modelo mediacional, modelo de la ecología del aula).

c) La incorporación marginal, aunque decisiva por su capacidad de promoción y contagio de otras disciplinas (antropología, sociología, lingüística).

d) Unidades de análisis centradas en la persona y sus procesos internos, los contenidos, las interacciones maestro-alumno, casi siempre aisladas de sus relaciones contextuales e históricas.

El siguiente esquema (1) resume los principales paradigmas de investigación de la enseñanza, las perspectivas en las que se incluyen cada uno de ellos, las unidades de análisis que en conjunto se han abordado, así como los tipos de conocimientos producidos.



Shulman (1989) sostiene que el vacío dejado por estos paradigmas estriba en la falta de iniciativas de investigación y propuestas para explicar cómo tiene lugar la “comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza por parte de los enseñantes; y de las relaciones entre esta comprensión y la enseñanza que los profesores proporcionan a los alumnos” (p. 65). Por ello, las preocupaciones futuras de la investigación tendrían que atender los contenidos centrales que hacen al quehacer docente, entre los que distingue tres clases de conocimiento de contenido: conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico y conocimiento curricular.

Sin embargo, cabe considerar que la dinámica misma del desarrollo de las disciplinas nos sitúa en lo que Lyotard (1993) denomina un “nuevo estatuto del saber” (p. 13), dando por consecuencia el desarrollo de nuevas iniciativas de investigación.

De acuerdo con Barab & Plucker, (2002) en el ámbito de la investigación educativa, nos movemos de las teorías cognitivas que enfatizan el pensamiento individual y la mente aislada hacia teorías que enfatizan la naturaleza situada de la cognición y el significado.

Desde hace poco más de una década, en una vertiente paralela a los programas descritos, los investigadores socioculturalistas han dado un fuerte impulso a los estudios en el tópico de la enseñanza, señalando la naturaleza situada de la cognición y el aprendizaje, e

incorporando la noción de contexto, al afirmar la indexicalidad de las acciones, según la cual ninguna acción tiene un significado fijo, externamente dado; todas las acciones prácticas sin excepción, no sólo son comportamiento, sino índices contextuales en los que se condensa el orden social en el que existen (Garfinkel, H., 1967).

Engeström (2000), ha contribuido a describir este particular estado del tema, aludiendo a formas inéditas de organización laboral, en las que se hacen visibles nuevos requerimientos de formas singulares de negociación; correspondientemente –señala- en estas circunstancias, el aprendizaje expansivo experimenta horizontes distintos, de competencia colectiva, mediante el debate, la negociación y la hibridización de diferentes perspectivas y conceptualizaciones. De ahí que en este panorama, Engeström (2001), note la conformación misma de un nuevo tipo de problemas, planteando la necesidad en los términos siguientes:

“El problema urgente –teórico-práctico- de nuestra época es el carácter indirecto de la construcción de las instituciones, es decir, la influencia indirecta, o incluso oculta, de las acciones individuales en la creación y reproducción de los sistemas de actividad” (p. 81).

Así que no es posible, según esta reflexión seguir pensando en las características del maestro, ni en la personalidad del alumno, o el discurso en el aula, como entidades aisladas. Desde esta “mirada otra”, como diría Bajtín (1997), soportaremos muchos de los análisis teóricos y empíricos en nuestro trabajo, y constituye en adelante, un guía de referencia permanente.

III. Aproximaciones teóricas: complementariedad de perspectivas para el análisis de las prácticas de enseñanza.

3.1. Necesidad de enfoques de análisis complejos

Un rasgo inequívoco que muestran los trabajos sobre la enseñanza, como deriva de la panorámica descrita en líneas precedentes, es el carácter complejo y variado de esta actividad y la necesidad de apostar por enfoques analíticos abarcativos y pluridisciplinarios. De ahí que este trabajo se inscriba en una temática de investigación que reivindica de las prácticas de enseñanza su naturaleza compleja y plural (Tardif, 2004). Desde esta perspectiva las prácticas de enseñanza se significarían por dar cauce a multiplicidad de voces, expresando distintas versiones y reconfiguraciones de concepciones y usos, propios de experiencias que han tenido vigencia histórica, concretándose en los diferentes elementos de la práctica educativa y docente. En específico, en tanto damos por sentado que los docentes arriban a la implementación de un nuevo currículo con un bagaje histórico, conformado por haberes de distinta naturaleza y longevidad, asumimos como hecho que esos haberes constituyen su punto de partida, su base de transformación a la que hay que dar sentido, desde la investigación. Tardif (2004), ha mostrado por ejemplo en estrecha relación con esta, nuestra postura, la naturaleza plural de la enseñanza al insistir en cómo los docentes integran distintos saberes con los cuales establecen diversas historias. Son saberes, abundará Tardif, formados por una amalgama más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional, disciplinarios, curriculares, experienciales. Desde esta múltiple conformación es que la incorporación de otros elementos al bagaje de su experiencia, se constituye en las mediaciones que el docente asimila, transformando en algún sentido práctico, la investidura constitutiva del nuevo docente.

Según lo que Schön (1998, 2002), nos ha propuesto, los docentes en situaciones de la práctica, generan las respuestas no siempre desde la racionalidad técnica, sino que a menudo es mediante la reflexión durante la acción que aquellos extraen conocimiento tácito, espontáneo de las acciones pedagógicas cotidianas. Para Schön, en este sentido, habrá zonas indeterminadas de la práctica – tal es el caso de la incertidumbre, la inseguridad y el conflicto de valores- que escapan a los cánones de la racionalidad técnica.

Las respuestas docentes a las necesidades de la enseñanza, serán en tal caso una amalgama de contenidos no convencionales o no necesariamente vinculados a contenidos disciplinarios y científicos. Como nos recuerda Heller (1977), el saber sobre el que se basa el pensamiento particular-es decir, el pensamiento cotidiano- no es casi nunca personal, sino que está formado principalmente por la generalidad de las experiencias de la vida de las generaciones anteriores.

Levi-Strauss (1984), en efecto, a través de la noción de bricoleur, enfatiza en una forma de actividad que se expresaría mediante un repertorio en el que su ejecutor realiza un gran número de tareas diversificadas, en la que a menudo la regla es la de arreglárselas con lo que uno tenga. Con Levi-Strauss, reivindicaríamos de la práctica su movimiento incidente, lo propio del pensamiento para expresarse heteróclitamente.

Si tal es la naturaleza de la enseñanza, consideramos necesario recurrir a perspectivas de análisis complementarias, que den cuenta lo más amplia y cercanamente posible de esos diversos rasgos que asumen las prácticas.

Lo comentado en las líneas superiores nos plantea la necesidad de estudiar la enseñanza desde otros acercamientos, y nuevas metodologías, concibiéndola como un sistema complejo y multideterminado.

3.2. Las prácticas de enseñanza como actividades situadas.

En la perspectiva de asumir una visión más comprensiva del tema, es esencial considerar el medio social y cultural en el cual situamos nuestros análisis, el contexto histórico, cultural e institucional (Cole y Engeström, 2001); dando por sentado que el contexto es integral a la actividad situada e inseparable de la práctica (Lave, 2001). Los análisis, por lo tanto, toma en cuenta la naturaleza social de la labor docente (Chaiklin, 2001). Como plantea Chaiklin (Ibid):

“El propósito es continuar construyendo nuestras herramientas para comprender a los individuos involucrados en prácticas significativas de manera que reconozcamos y construyamos los valores humanos contenidos en esas prácticas, y con una perspectiva de que esas ideas sean potencialmente incorporadas como parte de esa práctica” (p. 398).

En el resumen introductorio a la edición en español del libro *estudiar las prácticas*, Lave (Ibid), discute las dos principales posturas teóricas en cuanto al contexto como actividad situada: la teoría de la actividad basada en la teoría histórica-dialéctica y el

construccionismo social basado en la teoría social fenomenológica. La primera postura afirma que:

“[...] la relación teórica central se constituye históricamente entre personas comprometidas en una actividad socioculturalmente construida y el mundo en el que se mueven;

Mientras que la segunda

“[...] se concentra en la construcción del mundo en la interacción social, lo cual conduce a la idea de que la actividad es su propio contexto” (p. 30).

Lave (2001), sostendrá que:

“no se ha prestado mucha atención a la difícil tarea de conceptualizar las relaciones entre las personas que actúan y el mundo social. Tampoco se ha dedicado suficiente atención a la tarea de repensar el mundo social de la actividad en términos relacionales” (p.17).

Nos vemos adicionalmente precisados a avanzar en una caracterización de la enseñanza como una unidad de análisis (Burstein, 1988), que se desplace desde el nivel de las acciones, propuestas por la cognición situada, como se apuntó anteriormente, a la de la actividad, implicando en este sentido la apuesta por un enfoque desde la interpretación y explicación de las acciones y sus significados hacia el análisis de los motivos de la actividad, incluyendo tanto las acciones, así como las condiciones de producción de tales acciones.

Desde este posicionamiento, el estudio apela por la integración de dos niveles de análisis. Por una parte, el nivel de la apropiación individual, y por otra, el nivel del sistema de actividad.

A las pretensiones anteriores es que ofrecemos responder con la construcción de un marco teórico conformado por Michel de Certeau, y su propuesta de análisis de las prácticas culturales, y de Yrjö Engeström, con un posicionamiento particular de la teoría de la actividad.

Los trabajos de De Certeau, más afiliados a su origen en el orden de la cultura, han ido deslizándose paulatinamente hacia aplicaciones en el ámbito de la educación. Apenas ahora una tenue corriente, asoma en publicaciones a nivel de tesis en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, México.³ No sucede algo similar, sin

³ Existen al respecto algunos trabajos principalmente de tesis. Ver Campuzano, A. M. (2005). *Los libros de texto de historia de educación secundaria: los autores y las condiciones materiales e institucionales de su producción* Tesis de Maestría. DIE-CINVESTAV; Falconi, O. (2001). *En busca del diálogo: la construcción*

embargo, en el caso de Engeström, cuyas aplicaciones en la investigación han sido principalmente en los dominios de la salud, y lo jurídico. No existe constancia documental del empleo de esta perspectiva en el contexto mexicano ni para conceptualizar lo que ocurre cuando se introduce una innovación, ni para analizar cómo cambian las prácticas.

Por otra parte, los instrumentos más generalmente utilizados en los reportes de investigación amparados desde esta perspectiva, dan cuenta, sobre todo, del empleo de entrevistas y de videgrabaciones.

Desde la postura por la que se ha optado en este trabajo, definida en diversos pasajes, la investigación precisa de otros instrumentos y metodologías que potencien la mirada hacia la profundidad y diversidad de los contextos, lugar al que incorporamos para esas pretensiones específicas herramientas como la etnografía y la etnometodología, de las cuales en los apartados correspondientes se suministra la descripción necesaria.

De ambos autores pasamos a describir sus aportes principales a esta tesis.

3.3. Apropiación, pluralidad e historicidad, según Michel De Certeau

La enseñanza como hemos venido intentando argumentar, en diversos pasajes, deviene de una conformación heterogénea y de un largo proceso de la vida de los profesores. De ahí, que incorporemos la noción de *apropiación*, en la búsqueda de registrar y caracterizar las maneras en que se interpreta y adopta la implementación del currículo, así como para dar cuenta de las condiciones y procesos que, muy concretamente, llevan, según la expresión de Chartier, (1999), “las operaciones de construcción de sentido” (p. 53).

La idea de apropiación ha sido abordada por autores provenientes de distintas escuelas y perspectivas teóricas. Una de ellas es sostenida por Michel de Certeau, autor que pasaremos a comentar.

De Certeau desarrolló sus ideas alrededor de la noción de consumo. Declaraba interesarse no en los productos culturales ofrecidos en el mercado de los bienes, sino en las operaciones que hacen uso de ellos; “Lo cotidiano se inventa con mil maneras de *cazar*

escrita de un espacio público entre estudiantes del CCH-Sur. Tesis de Maestría. DIE-CINVESTAV; Arellano, V. (2002). *La educación elemental en la Ciudad de México, 1896-1908.* Tesis de Maestría. DIE-CINVESTAV; Negrete, T. (2003). *Voces de fundadores: representaciones y experiencias que configuraron lo académico en los orígenes de la Universidad Pedagógica Nacional 1978-1980.* Tesis de Maestría. DIE-CINVESTAV. México.

furtivamente” (op. Cit.; p. XLII), sostendría al respecto. Como nos recordará Chartier (1996), la búsqueda incesante del autor en referencia es la procura de los procedimientos de una creatividad que la institución es impotente para frenar.

De Certeau (1996) propuso el

“análisis preciso, atento, de las prácticas mediante las cuales los hombres y las mujeres de una época se apropian, de los códigos y los lugares que le son impuestos, o bien subvierten las reglas comunes para conformar prácticas inéditas” (Chartier, 1996: 70).

Más precisamente, el autor insistirá que son los modos de apropiación de los bienes culturales, de los múltiples usos y prácticas de reutilización de los autores, lo que le interesará (Dosse, 2009).

En discusiones recientes al respecto de la obra de Michel de Certeau, Maronna y Sánchez (2006), identifican subsumidos en la metáfora de “cacería furtiva” temas tales como: lo cotidiano como ámbito de la creatividad, la relevancia de las prácticas, del “arte de hacer”, y su carácter oculto, la invisibilidad de esta producción. En De Certeau, lo cotidiano tiene un estatuto privilegiado; reconoce es el teatro donde se despliegan las prácticas culturales de los no-productores que son trabajadas por diversas técnicas y prácticas de reapropiación. Extrayendo recursos analíticos de su profunda inmersión en la lectura de la historia del cristianismo, siendo Jesuita él mismo, De Certeau (1995), descubrió en ellos la “fuerza de los débiles”, mediante la cual uno se vuelve capaz de resistir la violencia de los fuertes, si no visiblemente, por lo menos interiormente, al protegerse mentalmente de sus golpes, al cerrarse a sus exigencias. Extendiendo el uso de estos instrumentos analíticos a los diversos temas que trató, cuestionaba que los usuarios de bienes estuvieran condenados a la pasividad y la disciplina.

En lugar de detenerse en un análisis de la producción, de Certeau, argumentaba que:

Era posible y necesario identificar el uso que hacen de ellos grupos e individuos. Por ejemplo, el análisis de las imágenes difundidas por la televisión (representaciones) y del tiempo transcurrido en la inmovilidad frente al receptor (un comportamiento) debe completarse con el estudio de lo que el consumidor cultural “*fabrica*” durante estas horas y con estas imágenes. Ocurre lo mismo con lo que se refiere al uso del espacio urbano, los productos adquiridos en el supermercado, o los relatos y leyendas que distribuye el periódico (p. XLII).

Desde el punto de vista de De Certeau, la idea de consumo es un proceso tan poderoso que debe considerarse asimismo como una forma de producción. A este respecto haría falta:

“analizar su manipulación por parte de los practicantes que no son sus fabricantes. Solamente entonces se puede apreciar la diferencia o la similitud entre la producción de la imagen y la producción secundaria que se esconde detrás de los procesos de su utilización” (1996; XLIII).

En este sentido, sostiene Dosse (2003), De Certeau pone el acento en las astucias, la inteligencia siempre alerta de los usuarios de los grandes aparatos culturales, sobre la pluralidad y la inventividad de los modos de apropiación de los actores. Examina los procesos de subjetivación y de individuación como tantas otras búsquedas posibles para encontrar placer y responder al placer en los intersticios, en las distancias constantes respecto a las normas y a los códigos instituidos.

Al respecto de sus ambiciones intelectuales y de sus incursiones analíticas, Giard (2006), veía en De Certeau al estudioso de lo diferente, de la “inquietante extrañeza”, aquel que: tenía puntos en contacto con la noche, el silencio, la debilidad; se aventuraba en “el camino oscuro”, “no trazado”, totalmente interior” (p. 18-19).

Desde esta perspectiva estos planteamientos no implican un análisis de la sociedad, tomando como base al individuo, como tradicionalmente ha acontecido, a partir de la cual se compondrían los grupos y a la cual siempre resultaría posible reducirlos. Se trataría en su lugar:

Por un lado... que la relación (siempre social) determina sus términos, y no a la inversa, y que cada individualidad es el lugar donde se mueve una pluralidad incoherente de sus determinaciones relacionadas. Por otro, y principalmente, la cuestión tratada se refiere a modos de operación o esquemas de acción, y no directamente al sujeto que es su actor o su vehículo (op. Cit., XLI).

De Certeau, examina la relación entre el usuario de un instrumento cultural y los otros en términos de alteridad. En vez de ver la apropiación de los instrumentos culturales de los otros en términos de bonhomía, de asimilación incuestionable, se enfocó en cómo la lucha y resistencia definían este proceso.

Su interés primordial se centraba en cómo los usuarios de herramientas culturales eran típicamente: “otros en el interior mismo de la colonización que los asimilaba exteriormente” (p. XLIII); como sugiriera, respecto del papel de las etnias indias ante el colonizador español. Alrededor de esta minuciosa observación teórica, pues antes que todo, De Certeau prefería la observación (Dosse, 2003), entrevisté siempre, ante cualquier impostura, la posibilidad de hacer funcionar de otra manera en la cotidianidad según

maneras de hacer, de desviar o de rodear las obligaciones en el sentido de una libertad vuelta a conquistar por los actores.

Tanto como los instrumentos de análisis teóricos le permitieron en su momento, para De Certeau, a decir de Giart (2006), su más reconocida discípula:

“las maneras de hacer de los individuos, a través de su vida cotidiana, debían de permitir la definición de estilos de acción, diferenciados según la materia, la forma, el tiempo, el lugar, las situaciones y las circunstancias. De allí resulta un método de análisis de las prácticas organizado en tres niveles: las modalidades de acción, la formalidad de las prácticas, los tipos de operaciones” (p. 24).

De Certeau incursiona en el análisis de cómo el poder y la autoridad de varios grupos juegan un papel al decidir qué instrumentos culturales pueden ser empleados en ambientes o escenarios particulares. Asimismo apostaba por la importancia de poner atención principalmente al actuar, a lo que actuar significa. Pero particularmente, como apuntará Dosse (op. Cit), esta noción de práctica, funciona en De Certeau a partir de una polaridad entre su dimensión estratégica y su dimensión táctica.

Al respecto de estos análisis De Certeau distinguía entre estrategias y tácticas de consumo:

Llamo “estrategia” al cálculo de relaciones de fuerzas que se vuelve posible a partir del momento en que un sujeto de voluntad y de poder es susceptible de aislarse de un “ambiente”. La estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como un lugar propio y luego servir de base a un manejo de sus relaciones con una exterioridad distinta. La racionalidad política se construye de acuerdo con este modelo estratégico.

En contraste:

Llamo “táctica” a un cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por tanto con una frontera que distinga al otro como una totalidad visible. La táctica no tiene más lugar que el del otro. Además, debe actuar con el terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña. No tiene el medio de *mantenerse en sí misma*, a distancia, en una posición de retirada, de previsión y de recogimiento de sí: es movimiento “en el interior del campo de visión del enemigo, como decía Von Bülow, y está dentro del espacio controlado por éste (pp. 42-43).

Estas realizaciones operativas provienen de saberes muy antiguos. Esencialmente la táctica se encuentra determinada por la *ausencia de poder*, como la estrategia se encuentra organizada por el principio de un poder.

De este modo, las tácticas están siempre vigilantes, son relativas al carácter fortuito del instante. Como apunta Dosse (2003), recogiendo la poética certeriana:

“La táctica no puede apuntar hacia alguna posición de poder ni de retirada. Está por completo en su dinámica, en un movimiento perpetuo, condenado golpe a golpe. Lo que gana no se conserva. Este no-lugar le permite sin duda la movilidad, pero dócil a las incertidumbres del tiempo Realiza una cacería furtiva. Crea sorpresas. Le es posible estar ahí donde no se espera. Es astucia. En suma, es un arte del débil” (pp. 482-483).

Los planteamientos de De Certeau contribuyen a que podamos escudriñar en los diversos procedimientos que los docentes llevan a cabo al acometer las situaciones de su quehacer cotidiano, resultado del modo flexible y creativo de su actuar “con el terreno que le impone la ley de una fuerza extraña” (De Certeau, 1996: 42-43); comprender y analizar las prácticas de enseñanza como resultado de modos y tipos diferentes de ejercicio, sobre la pluralidad y la inventividad de los modos de apropiación de los actores (Dosse, 2003), y situar el estado de su conformación en el continuo de procesos de desarrollo históricos.

El segundo afluente en la construcción del marco teórico lo conforman diversos aspectos de la tercera generación de la teoría de la actividad (Engeström, 1987), particularmente los trabajos de Engeström. Por lo cual en la siguiente sección nos proponemos exponer los puntos centrales que tomaremos en cuenta.

3.4. Las prácticas como sistemas de actividad: la perspectiva de Engeström

Los desarrollos recientes de la teoría de la actividad destacan que los sistemas de actividad contienen distintos puntos de vista o *voces*, así como estratos de artefactos acumulados históricamente, reglas y patrones de división del trabajo. Esta naturaleza de múltiples voces y estratos que poseen los sistemas de actividad no sólo es un recurso para el logro colectivo, sino una fuente de compartimentación y conflicto.

Según Leontiev:

“El análisis de la actividad constituye el punto decisivo y el método principal del conocimiento científico del reflejo psíquico, de la conciencia. En el estudio de las formas de la conciencia social está el análisis de la vida cotidiana de la sociedad, de las formas de producción propias de esta y del sistema de relaciones sociales; en el estudio de la psiquis individual está el análisis de la actividad de los individuos en las condiciones sociales dadas y en las circunstancias concretas que les ha tocado en suerte a cada uno de ellos” (Leontiev, citado por da Silva, 2005, p.109).

Las actividades, dirá Leontiev (1980), no son sucesos de corta duración o acciones que tienen un principio y un fin temporal claramente identificables, sino que son sistemas que producen acontecimientos y acciones, y que evolucionan a lo largo de prolongados periodos sociohistóricos. Desde esta perspectiva los problemas y sus potencialidades solamente pueden ser comprendidos contra su propia historia. La historia misma necesita ser estudiada como historia local de la actividad y sus objetos, y como historia de las ideas teóricas y las herramientas que han dado forma a esa actividad (Engeström, 2001b).

Engeström (1996, 1999, 2001a), reelaborando de manera específica la idea propuesta por Leontiev, argumenta que la *teoría de la actividad* se ha distinguido en los últimos años por ser un marco fructífero para la descripción, modelado e implementación de sistemas. Afirma que las personas que actúan y el mundo social de la actividad, no pueden estar separados, ya que para él, el significado no se crea por las intenciones individuales, sino que se constituye mutuamente en las relaciones entre sistemas de actividad y personas que actúan, y tienen un carácter relacional.

Al reformular la teoría de la actividad, reconoce que la aportación primera (Primera generación) hecha por los trabajos de Vygotsky estriba en reconocer la importancia de la mediación cultural, al concebir la acción humana mediada por instrumentos y orientada hacia determinados objetos; lo anterior ha sido expresada con la conocida triada de sujeto, objeto y artefacto mediador (Engeström, 1987). De cualquier manera observará el autor, la unidad de análisis representada en este modelo triangular queda circunscrita a las acciones individuales. La segunda generación de la teoría de la actividad, considerará el autor, supera esta limitación. Leontiev (Engeström, 1987) al trabajar sobre la actividad reelaboró las conocidas nociones vygotskianas de objeto, de objetivo y del carácter central del objeto para analizar la motivación. De acuerdo con Leontiev “el objeto de una actividad es su motivo real” (Engeström, 1987:48). Es la transformación del objeto/objetivo lo que conduce a la integración de los elementos del sistema de actividad. La contribución de la segunda generación de la teoría de la actividad es la centralidad en “las interrelaciones entre el sujeto como individuo y su comunidad” (Daniels, 2003: 129). Sin embargo, como observa Cole (1991) atestiguamos “un cambio de la unidad de análisis psicológico desde el organismo en un medio ambiente a dos o más seres humanos actuando en un contexto cultural socialmente mediado” (p. 413). La tercera generación de la teoría de la actividad se propone, justamente, el desarrollo de herramientas conceptuales para entender el diálogo, la múltiple perspectiva de diferentes voces y las redes de actividad en interacción (Daniels, 2003: 132).

Para Engeström

“los artefactos desempeñan un papel estructural en las prácticas de trabajo [...] no se limitan a estar ahí; evolucionan o son sustituidos y existe una dialéctica continua entre lo que se considera formas estructurales o procesales, estables o dinámicas, representacionales o discursivas de las prácticas de trabajo” (Engeström y Middleton, citado en Daniels, 2003: 131).

La tercera generación de la teoría de la actividad, desde luego, en la perspectiva de Engeström, expande, a decir de Daniels (Ibid), el marco de referencia de la segunda generación basándose en las nociones de dialogalidad y multivocalidad. Engeström (1999), expresa:

“La construcción de objetos mediada por artefactos no sucede de manera aislada o en concordancia armónica [...] es un proceso colaborativo y dialogal en el cual distintas perspectivas y voces se encuentran, chocan y se fusionan. Estas diferentes perspectivas están arraigadas en diferentes comunidades y prácticas que siguen coexistiendo dentro del mismo sistema de actividad colectiva “(p. 382).

La reelaboración de la teoría de la actividad propuesta por Engeström (1987), en la que añade los elementos de comunidad, las reglas y la división del trabajo, y destacando la importancia de analizar sus interacciones mutuas, pretende, “posibilitar el examen de los sistemas de actividad en el macronivel de lo colectivo y de la comunidad en lugar de centrarse en el micronivel del actor o agente individual que opera con instrumentos. Para Cole y Engeström (2001), la cognición es el nuevo estado emergente del conocimiento del sujeto, resultante del análisis y la síntesis de (por lo menos) dos fuentes de información en tiempo real, siendo una el objeto que ya posee el sujeto y otra el objeto representado por el medio.

Estos autores postulan en el funcionamiento del sistema de actividad un aprendizaje expansivo “[...] *un proceso evolutivo que comprende la internalización de una cultura dada de práctica y la creación de nuevos artefactos y patrones de interacción*” (p 67). La internalización se refiere al proceso de reproducción de la cultura; la externalización a la creación de nuevos artefactos que hacen posible la transformación de la actividad (Engeström, 1999).

Para ellos la creación de un nuevo sistema de actividad precisa de la apropiación reflexiva de modelos y herramientas avanzadas que ofrezcan la posibilidad de salir de las contradicciones internas. Sostienen que

“El ciclo expansivo de un sistema de actividad comienza con un énfasis casi exclusivo en la internalización, en la socialización y la formación de novicios para que se conviertan en miembros competentes de la actividad según se realiza habitualmente. La externalización creativa se produce primero bajo la forma de transgresiones e innovaciones discontinuas. A medida que las rupturas y contradicciones de la actividad se tornan más exigentes, la internalización cobra cada vez más forma de reflexión

crítica, y se incrementa la externalización, la búsqueda de soluciones novedosas” (Cole y Engeström, 2001: 67-68).

En este sentido, un ciclo de aprendizaje expansivo comienza con un sujeto cuestionando la práctica aceptada, y gradualmente se expande en un movimiento colectivo o institucional. Para Engeström (1999: 383), una secuencia típica de acciones epistémicas en un ciclo de aprendizaje expansivo se describiría con las siguientes fases:

- La primera acción es aquella que cuestiona, critica, o rechaza algunos aspectos de la práctica y sabiduría existente. Simplificadamente se denominaría cuestionamiento.
- La segunda acción es aquella que analiza la situación. El análisis implica transformación mental, discursiva, o práctica de la situación a fin de averiguar las causas o los mecanismos explicativos.
- La tercera acción es aquella que modela por algún medio observable y transmisible las nuevas explicaciones encontradas. Esto significa construir un modelo explícito y simplificado que explique y ofrezca una solución a la situación problemática.
- La cuarta acción es aquella que examina el modelo, manejando, operando y experimentando a fin de comprender sus dinámicas, potencialidades y limitaciones.
- La quinta acción es la implementación del modelo, concretándolo mediante aplicaciones prácticas, enriquecimiento, y extensiones conceptuales.
- La sexta y séptima acciones son aquellas que reflejan y evalúan el proceso y consolidación de los resultados en una forma nueva y estable de práctica.

La noción de actividad, en este sentido, representa una forma de explicar la cognición humana ligada a las situaciones y a las acciones en las cuales ocurre. La actividad es lo que las personas hacen en un dominio de prácticas. Los dominios pueden abarcar el trabajo, la vida comunitaria, estudiantil.

Cualquiera de estos dominios está constituido por un conjunto de prácticas que contienen relaciones con otras personas que comparten tal dominio, en esas relaciones la gente actúa usando herramientas para llevar a cabo sus prácticas; en el seno de esa actividad se va conformando un modo de comprender, así que, la comprensión es intrínseca, se va

conformando en la actividad que se lleva a cabo dentro del dominio: por ejemplo el de las prácticas docentes que es nuestro tema de estudio.

Enmarcado en el enfoque socio histórico, aplicando instrumentos utilizados en su trabajo empírico sobre la práctica profesional de salud, Engeström (1987), presenta como bases de su modelo algunas delimitaciones que resultan importantes para introducir y encaminar nuestra reflexión:

“Primero, La actividad debería ser abordada en sus formas genéticamente originales y más simples, como la unidad analítica más reducida que aún conserva lo esencial detrás de cualquier actividad compleja.

Segunda, La actividad debería ser analizable en sus dinámicas y transformaciones, en su evolución y cambio histórico. Ningún modelo estático sería suficiente.

Tercero, La actividad debería ser analizable como un fenómeno contextual y ecológico. Los modelos explicativos de la actividad deberían dar cuenta de las relaciones sistémicas entre los sujetos y el mundo entero.

Cuarto, La actividad humana debería ser analizable como un fenómeno culturalmente mediatizado. Los modelos explicativos centrados en la relación entre organismo y medio no sería suficiente” (p. 30-31).

Al incorporar sus reflexiones y aportes a la propuesta histórica de la teoría de la actividad, Engeström (1987; Mwanza & Engeström, 2005), conceptualiza los elementos del sistema, en un modelo representacional, mostrando los vínculos interactivos de todos sus elementos, como se muestra en la figura 1.

enunciadas anteriormente. Los tres niveles serían: Coordinación, cooperación y comunicación.

El significado particular y los posibles mecanismos de transición entre ellos comprenderían según la siguiente cita:

“Por *coordinación* se entiende al flujo normal de interacción preparado de antemano por los diversos actores que siguen sus papeles predeterminados, y cada uno de ellos se concentra en el desempeño satisfactorio de las acciones asignadas o en la presentación del yo. El guión [concepto tomado de la formulación teórica de Goffman, 2006], está codificado en reglas escritas y lugares, o en tradiciones asumidas tácitamente; coordina las acciones de los participantes como si estuviera a sus espaldas, sin ser puesto en tela de juicio o analizado.

Por *cooperación* nos referimos a los modos de interacción en los que los actores, en vez de dedicarse a desempeñar sus papeles asignados en su presentación, se consagran a un problema común y tratan de encontrar formas mutuamente aceptables de conceptuarlo y de resolverlo.

Por *comunicación* reflexiva nos referimos a las interacciones en las que los actores se dedican a la reconceptuación de su organización e interacción propias en relación con sus objetos en común; tanto el objeto como el guión se reconceptúan, lo mismo que la interacción de los participantes” (pp. 305-307).

De esta cita derivaría, según los autores, que entre los posibles mecanismos de transición en los distintos niveles están las perturbaciones, las rupturas, y las expansiones. Las *perturbaciones* serían desviaciones no intencionales del guión y causan faltas de coordinación en la interacción, que pueden llevar en un momento dado a desintegración, contracción o a la expansión; estas últimas también pueden darse sin que se disparen perturbaciones específicas. Las *rupturas*, expresan bloqueos, resquebrajamientos o fisuras en la comprensión intersubjetiva y en el flujo de información entre dos o más participantes de la actividad.

A decir de Engeström, las rupturas se encuentran haciendo entrevistas y observando a los participantes fuera o después de la realización de las acciones laborales.

El trabajo de este autor hace hincapié en cómo los sistemas de actividad en apariencia invariables ponen de manifiesto que, dentro de ellos y entre ellos, ocurren constantemente *transiciones y reorganizaciones* que son parte fundamental de la dinámica de la evolución humana.

En este sentido, es posible distinguir entre *modos y tipos históricos de una actividad*. El *modo* alude a la manera en que la actividad es organizada y llevada a cabo por los participantes en cualquier momento. Aunque el sistema de actividad como un todo

“[...] también representa alguna pauta o *constelación cualitativa ideal-típica* históricamente identificable de sus componentes y sus relaciones internas” (Engeström, 2001, p. 85).

3.4.1. Las contradicciones internas como fuente del cambio y el desarrollo

Para Engeström (1987, 2003), una actividad no es un sistema estable y armonioso. El desarrollo puede entenderse rastreando las perturbaciones, problemas e innovaciones en el nivel de los modos concretos de actividad, tanto la histórica como la actual. Los sistemas de actividad se caracterizarían por sus contradicciones internas. Estas contradicciones, establece el autor reflejarían la contradicción básica inherente a la formación socioeconómica como un todo. Para Engeström en los distintos sistemas de actividad, esta tensión fundamental aparece, aunque bajo formas diferentes como la principal contradicción. La contradicción principal reside en cada uno de los componentes del sistema de actividad. Las contradicciones se manifiestan sea como perturbaciones o bien como soluciones innovadoras. En este sentido, un sistema de actividad es una máquina virtual productora de perturbaciones-innovaciones (Engeström, 2001b). Las contradicciones se expresarían a decir del autor como se plantean en la siguiente tabla (1).

Cuatro niveles de contradicciones internas (Engeström, 1987).

Nivel de contradicción	Definición
Nivel 1 Contradicción primaria	Cuando los participantes encuentran más de un sistema de valor asociado a un elemento dentro de un actividad que causa conflicto.
Nivel 2 Contradicción secundaria	Los participantes encuentran un nuevo elemento de una actividad, y los procesos para asimilar el nuevo elemento en la actividad causa conflicto.
Nivel 3 Contradicción terciaria	Cuando los participantes enfrentan situaciones conflictivas por adoptar lo que creen que es un nuevo método más avanzado para alcanzar el objetivo.
Nivel 4 Contradicción cuaternaria	Cuando los participantes encuentran cambios en una actividad que resulta en la creación de conflictos con actividades contiguas.

Tabla1. Contradicciones en el sistema de actividad. Elaboración propia (2010).

Retomando sus trabajos en el ámbito específico de la salud, Engeström ejemplifica que:

“[...] en la actividad médica burocrática y racionalizada, los médicos suelen experimentar una tensión latente constante entre su rol de porteros y productores económicos, por una parte, y el de curadores o asesores, por la otra” (p. 87).

En esta misma dirección analítica señalará que el sistema de actividad está conectado con otros sistemas de actividad por intermedio de todos sus componentes.

“Cuando un factor nuevo e importante es inyectado en uno de los componentes, que a causa de ello adquiere una nueva cualidad, entre ese y otros componentes del sistema surgen contradicciones secundarias apremiantes” (p. 88). (Caso del concepto de competencias)

Aportando de nuevo ejemplos del ámbito de las instituciones de salud, aludirá que, cuando nuevos tipos de pacientes comienzan a ingresar en un sistema de actividad médica, los instrumentos materiales y conceptuales que utilizan los médicos para el diagnóstico y el tratamiento pueden volverse inadecuados. Esto es lo que daría lugar a una contradicción que Engeström denomina secundaria entre el nuevo objeto y los instrumentos tradicionales de la actividad médica. Son este tipo de contradicciones el factor que determina las perturbaciones e innovaciones y finalmente, el cambio y el desarrollo del sistema.

Según Daniels (2003) la teoría de la actividad se resumiría con la ayuda de cinco principios:

1. Un sistema de actividad orientado a objeto, colectivo y mediado por artefactos, visto en sus relaciones de redes, con otros sistemas de actividad, es tomado como la unidad más importante de análisis. “Los sistemas de actividad se realizan y se reproducen así mismos generando acciones y operaciones” (p. 135).
2. Multivocalidad de los sistemas de actividad. Un sistema de actividad es siempre una comunidad de múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses... el sistema de actividad tiene muchas capas y hebras de historia grabados en los artefactos, las reglas, las convenciones.
3. Historicidad. Los sistemas de actividad toman forma y se transforman en extensos periodos de tiempo. Sus problemas y potenciales sólo pueden ser comprendidos respecto de su propia historia. La historia misma necesita ser estudiada como la historia local de la actividad y sus objetos, y como la historia de las ideas teóricas y las herramientas que han dado forma a la actividad.
4. El papel central de las contradicciones como fuentes de cambio y desarrollo. Las contradicciones no son lo mismo que los problemas y los conflictos. Las contradicciones son tensiones estructurales acumuladas históricamente, dentro y entre sistemas de actividad y entre ellos.
5. La posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad. Una transformación expansiva se logra cuando el objeto y motivo de la actividad son reconceptualizados para dar cuenta de un horizonte de posibilidades radicalmente amplio. “Un ciclo completo de transformaciones expansiva se puede concebir como un viaje colectivo por la zona de desarrollo próximo de la actividad” (p.136).

IV. Perspectiva teórico-metodológica.

4.1. Premisas básicas

Al tener como objeto central de estudio a la enseñanza y definirse como una investigación cualitativa se ha requerido de la asunción y explicación de una serie de premisas. Estas premisas provienen del diálogo entre dos fuentes principales: una de ellas deviene de mi propia experiencia como coautor del currículo de la LIE y del ejercicio posterior de implementación tanto en el plano particular de mi Unidad de origen, como en la asesoría proporcionada al respecto en varias otras Unidades de la universidad en la República mexicana. La segunda se ancla en momentos y espacios de interlocución sostenidos respecto de los dos autores principales propuestos en la tesis (De Certeau y Engeström). De estas dos fuentes, en momentos de manera independiente desde cada una de ellas, otras, desde su mutua convivencia y diálogo han emergido las nociones que discurren como los ejes articuladores sea de la discusión teórica, o bien de la incursión en el campo empírico.

1. Los cambios en la enseñanza se caracterizan por expresar transiciones, reorganizaciones y reappropriaciones (Engeström, 2003) que impactan en sus sentidos y acciones lo que los profesores realizan cotidianamente, redefiniendo de esta manera concepciones y prácticas específicas.
2. La enseñanza es una actividad caracterizada por expresar diversos usos e interpretaciones que de manera diferenciada los docentes hacen de los distintos elementos curriculares (concepciones, contenidos, metodologías, propuestas de evaluación) y por lo tanto de la existencia de múltiples versiones de enseñanza, aludiendo con ello a momentos diversos de procesos de implementación y desarrollo del currículo.
3. La investigación de la enseñanza debe ayudar a comprender que ésta encauza multiplicidad de voces (Engeström, 1995) tributarias de distintas versiones y reconfiguraciones (Engeström, 1987, 2003) de concepciones y usos, que tienen como fuentes de producción de discursos, representaciones y prácticas concretas, planes de estudios históricos, elementos todos, entrelazados en el ahora en los diferentes elementos de la práctica educativa y docente.
4. El análisis y la comprensión de las prácticas de enseñanza en escenarios de transformación curricular requiere de perspectivas complejas y métodos de abordaje múltiples, que contribuyan a un análisis más profundo del contexto de implementación.

4.2. Preguntas de investigación

4.2.1 Pregunta general de investigación

La pregunta central de la que partimos en este trabajo se inscribe en la dimensión de la práctica docente y está ligada a la necesidad de dar cuenta de los cambios y las nuevas orientaciones generados al implementarse la LIE. La expresión que concatena los elementos generales de la pregunta principal de investigación es la siguiente:

¿Cuáles son las prácticas de enseñanza en la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) en Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, tomando en consideración que su desarrollo actual tiene lugar entre un vínculo complementario y doble que encarna trayectorias históricas y nuevas situaciones y exigencias académicas generadas a partir de la implementación de esta licenciatura?

4.2.1.1 Preguntas específicas:

Como producto de diversas incursiones teóricas y de la experiencia de implementación de la LIE, han surgido otras cuestiones:

- ¿Qué tipo de transformaciones experimentan los escenarios específicos de desarrollo de las prácticas de enseñanza?
- ¿Qué experiencias definen el quehacer docente actual?
- ¿A qué nuevas representaciones del docente asistimos?
- ¿Cómo contribuyen las nuevas herramientas curriculares (Noción de intervención, enfoque por competencias) a la reconfiguración del sistema de actividad?
- ¿Qué características presenta el proceso didáctico (planeaciones, interacciones, propuestas de evaluación)?
- ¿Cómo podemos describir la actividad de la enseñanza en el contexto actual en las Unidades?
- ¿Cómo se manifiestan las trayectorias docentes en la dinámica de concreción del currículo de la LIE?
- ¿Qué soportes contribuyen a la cognición del docente en el desarrollo actual del currículo?
- ¿Cuáles son las características del nuevo rol de los profesores en la dinámica de producción y reproducción de sentidos en el marco del currículo?

La tesis fundamental que orienta los análisis y reflexiones en este trabajo es que las prácticas de enseñanza en las Unidades de la UPN, a partir de la implementación de la Licenciatura en Intervención Educativa, son el resultado complementario de trayectorias históricas y de la incorporación de nuevos elementos provenientes del currículo emergente, convirtiéndolas en actividades heterogéneas y plurales. Pretendemos demostrar que en el proceso de apropiación los docentes adoptan nuevos roles, atienden a nuevas reglas, incorporan otras herramientas en su hacer, otorgan diferente importancia a los elementos curriculares dependiendo de sus historias individuales, todo ello no sin conflictos y tensiones, reconfigurando las diferentes relaciones entre los elementos y el objeto de la actividad. El análisis de este complejo entramado de elementos requiere de perspectivas

analíticas complejas y de metodologías múltiples que ayuden a profundizar en aspectos específicos de la enseñanza y sus diversos contextos.

4.3. Objetivo general

Comprender las transformaciones y trayectorias de las prácticas de enseñanza en el escenario de cambios institucionales y docentes específicos, traídos consigo con la implementación de la Licenciatura en Intervención Educativa en Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional.

4.4. Método

Características de los participantes

Derivado de diferentes intercambios, producto de visitas y entrevistas directas en el campo de investigación, se definieron las características de los participantes que a continuación se describen y que se incluyeron finalmente en el estudio. Complementan y complejiza el perfil del personal docente involucrado en el desarrollo de la LIE, y son más representativas de la composición que existe entre ellos:

1. Participantes que ingresaron a la Unidad UPN directamente al programa (es decir a la LIE), y cuyas actividades se concentraron todas ahí, asumiendo adicionalmente casi en lo inmediato responsabilidades de gestión académico-administrativas del programa (coordinación del programa, coordinador de tutorías).
2. Participantes quienes habiendo venido realizando actividades en programas previos, sea de licenciatura o de posgrado, adoptaron diversos compromisos en la LIE, bien con algún curso u otras responsabilidades de gestión académica, y mantienen esta misma situación.
3. Participantes que venían realizando actividades en planes de estudio anteriores a la LIE, y quienes una vez implementado el programa, concentraron todo su tiempo laboral en la institución, ciento por ciento al mismo.
4. Participantes que o bien como docentes o como responsables de alguna comisión académico-administrativa dentro del programa han participado activamente en actividades de difusión en foros o reuniones académicas de diverso tipo a nivel de

Unidad, regional o nacional, algunas veces como autores de la iniciativa o presentando resultados de procesos de implementación del programa en su Unidad.

5. Participantes cuya formación inicial proviene del mundo magisterial y ha sido complementada con programas de posgrado implementados en las Unidades donde llevan a cabo sus actividades.
6. Participantes cuya formación inicial proviene del medio universitario y quienes han proseguido sus estudios de posgrado en programas que se ofrecen en las Unidades.
7. Participantes cuya formación proviene del medio magisterial y quienes han proseguido su formación profesional de posgrado en instituciones universitarias sea nacionales y/ o extranjeras.

La participante 1 de la Unidad 1 (P1) tiene formación inicial de maestra de preescolar donde aún trabaja, compartiendo un segundo medio tiempo en la Unidad, aquí trabaja desde hace 15 años. Es maestra en educación por la misma Unidad. En el momento de las varias entrevistas que se le hicieron, y de varias observaciones de sus clases, fungía como Coordinadora de la LIE, responsable de Prácticas Profesionales, además de impartir diversas asignaturas y de tener a cargo funciones de tutorías.

La participante 2 (P2) corresponde a la Unidad 2, es maestra de formación inicial, tiene una licenciatura en matemáticas, una licenciatura en pedagogía, una especialidad en matemática educativa y la maestría en didáctica de las artes. Adicionalmente durante el tiempo de la entrevista cursaba estudios de doctorado en educación en su natal Morelia, Michoacán. Ingresó a la UPN en el año de 2003, y su asignación fue directamente a la LIE. También durante la entrevista era la Coordinadora de la LIE.

La participante 3 (P3) es profesora de educación preescolar inicialmente, nivel en el cual fue directora. Cuenta con estudios de maestría en derecho de la que es pasante, y desde hace 3 años cumple una comisión con su plaza inicial de 20 horas, en la Unidad de Tlaxcala, donde ha impartido diversas asignaturas.

La participante 4 (P4) es licenciada y maestra en educación especial. Actualmente corre su cuarto año como profesora de la Unidad, donde inició impartiendo asignaturas en la LIE y

aún sigue ahí con todo su tiempo. Es profesora de medio tiempo, y realiza también labores de tutoría.

La participante 5 (P5) es profesora de educación primaria de formación inicial, directora de escuela. Posteriormente estudió las licenciaturas en Psicología y matemáticas, además es pasante de la maestría en educación por la Unidad, Tlaxcala. Su participación en la LIE se dio desde hace cuatro años. Al momento de la entrevista era profesora de asignatura de 10 horas, y responsable de coordinar la Línea específica de Educación de Jóvenes y Adultos. Se jubiló al inicio del ciclo escolar 2009.

La participante 6 (P6) es de formación inicial universitaria con estudios de maestría en educación, quien cumple una comisión de tiempo completo en la Unidad de Tlaxcala, desde hace 3 años. Actualmente realiza estudios de doctorado en educación. Durante el tiempo de las entrevistas que se le realizaron, y de varias sesiones de observación de sus clases además de tener asignaturas en la LIE, tenía a cargo una asignatura en maestría y desempeñaba la responsabilidad como coordinadora de tutorías de la Unidad.

La participante 7 (P7), es de formación inicial universitaria con estudios de lingüística y literatura, y la maestría en estudios de la educación con especialidad en investigación. Su ingreso a la Unidad se dio primero en la Licenciatura en Educación (LE 94), e ingresó a la LIE desde el momento de la implementación en el año 2002. Es profesora de tiempo completo.

El participante 8 (P8), es de formación inicial universitario con formación de psicólogo a nivel licenciatura, y más tarde realizó estudios de maestría en educación en la Unidad de Tlaxcala de la cual aún es pasante. Ingresó a la Unidad 291 de Tlaxcala en 1982 como profesor de tiempo completo, justo cuando entran en funcionamiento las instalaciones donde se encuentra actualmente la institución. En el momento de las dos entrevistas que se le hicieron fungía como secretario de la comisión de titulación. Además de la información proporcionada en las entrevistas, este participante tuvo diversas participaciones en el contexto de las reuniones de trabajo en las que tuvo oportunidad de estar.

Escenarios

(Unidad UPN 1): El acercamiento a este escenario se vio precedido por una invitación inicial a colegas que en actividades previas centradas en la implementación y seguimiento del currículo, habían participado con el autor de este trabajo. Los intercambios primeros, se llevaron a cabo a través de varios correos electrónicos con la Coordinadora de la LIE en la Unidad, quien había aceptado participar, y quien además había solicitado la participación de colegas suyos. Posteriormente con su intermediación se convino una visita a la Unidad con la finalidad de plantear el propósito de la investigación a las autoridades de la institución, y a los propios docentes contactados por ella.

La autoridad superior del plantel expresó interés inmediato por el trabajo a realizarse, proponiendo una idea que acoplaba bien con las finalidades del proyecto: él observaba que en el desarrollo de las diversas actividades curriculares predominaba un estilo docente basado en la instrucción, lo que si no contraviene, si dista de estar en perspectiva con el enfoque pedagógico que sostiene la propuesta curricular de la LIE: un enfoque pedagógico basado en el desarrollo de competencias. Convenimos, mediante reunión, en extender la invitación a participar a colegas que realizaban diversas actividades, preponderantemente las docentes, en la LIE. Se presentó una breve descripción de los orígenes del proyecto, los objetivos, la metodología, y la utilidad tanto para la institución, el programa, así como para los participantes en general. Aceptaron participar cinco personas, y en el transcurso de los días inmediatos posteriores a la primera estancia en la Unidad, por socialización de la propuesta de quienes ya habían asumido el compromiso, dos participantes más se incorporaron al proyecto.

La Unidad UPN1 forma parte de las 75⁴ unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, creada durante 1979, y articulada a lo que en sus orígenes se conoció como El Sistema de Educación a Distancia (SEAD), tal como se concibió en el Proyecto Académico de 1979 (SEP-UPN, 1979), cuya finalidad se vinculaba a la necesidad de atención de amplias poblaciones, esencialmente de profesores de educación básica en servicio, en el contexto nacional.

⁴ Durante el proceso de elaboración de la tesis, se inauguró la Unidad número 76, a finales del año 2009. Aunque no se aportan datos adicionales sobre ello.

La Unidad 1 ofrece actualmente programas de diplomados, una licenciatura para la actualización del magisterio (Licenciatura en Educación, Plan 1994) y dos maestrías para el ámbito educativo. Desde el año 2002, se implementó la Licenciatura en Intervención Educativa, programa en el que un equipo de docentes de su personal participó activamente en diferentes actividades relacionadas con el diseño curricular.

La Unidad 2, como la 1, fue creada bajo las mismas condiciones y finalidades. A diferencia de la primera ofrece además de las dos licenciaturas para actualización de maestros, una Licenciatura de reciente implementación, la Licenciatura en Desarrollo Comunitario.

La LIE también fue implementada durante el año de 2002, aunque en este caso, el equipo que participó en el diseño realizó un liderazgo académico en el diseño de una línea específica de la licenciatura. Adicionalmente el equipo siguió trabajando en el desarrollo de la LIE en modalidad en Línea, vigente en estos momentos. Se imparte una especialización dirigida a profesionales del nivel medio superior y superior, tres diplomados, y dos maestrías. Se imparte además en modalidad de coparticipación con una Universidad local el doctorado en educación.

Pero tal como dijimos en su momento en la introducción, el grueso del trabajo de investigación y documentación tiene como escenario central la Unidad 1, es decir, la Unidad 291 de la ciudad de Tlaxcala, de ahí la más amplia caracterización que ofrecemos en seguida.

La información que se proporciona tiene como fuentes la investigación documental realizada con fines explícitos, y la entrevista a dos de los maestros fundadores de la Unidad. Dada la naturaleza conversacional de las entrevistas, el estilo adoptado se propone recuperar y respetar la visión narrativa que los entrevistados asumieron, al reflexionar desde el presente sus vínculos con la trayectoria de la Unidad.

Escenario 1: Pasado y presente de la Unidad UPN 291

En el origen de la Unidad UPN 291, como todas las unidades en el contexto nacional, está la creación y puesta en operación de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el contexto de la Dirección General de Normales en el año de 1975. En ese ámbito primigenio ésta licenciatura funcionó durante los tres siguientes años, luego de los cuales, durante el transcurso del cuarto año pasó transitoriamente a la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, periodo y lugar en los cuales

habían egresado dos generaciones y a través de las instancias de Mejoramiento Profesional se proponía regularizar la cuestión de la certificación.

La operación de ésta licenciatura estuvo a cargo de cuatro profesores que siguiendo la misma dinámica de transición de aquella, fueron transitando de la Dirección General de Normales a Mejoramiento Profesional, y más tarde a la Unidad UPN 291 al crearse ésta en 1979. Cada profesor era responsable de alguna asignatura, que estaban estrechamente vinculadas con las asignaturas del currículo de educación básica; El mapa curricular (ver mapa curricular 2) de este plan de estudios incluía 14 asignaturas más un seminario de titulación. Las modalidades de atención incluían el diseño de situaciones de aprendizaje en modalidad abierta y directa, mismas que los estudiantes podían elegir, y para lo cual contaban con la figura académica del *tutor*, cuya función era definida como “auxiliar al alumno” o servir de “*consultor*” durante el proceso de aprendizaje (DGEN, 1975). La base de los estudios la constituían libros proporcionados especialmente a los estudiantes, *guías de estudio*, problemarios, guías de investigación, *actividades de aplicación*, y *cuestionarios de autoevaluación*. Durante esos primeros años la población estudiantil estuvo integrada por 25 estudiantes, misma que se vería incrementada de manera notoria una vez constituida la Unidad UPN.

Las actividades académicas de ésta licenciatura se realizaban a contraturno, generalmente por la tarde, una vez que los maestros-alumnos terminaban su jornada laboral. Las sesiones tenían lugar en aulas o espacios prestados por escuelas primarias. Al inaugurarse la Unidad UPN 291 las actividades se llevaron a cabo durante algún tiempo en instalaciones prestadas por escuelas secundarias. Más tarde, tanto las actividades académicas como las administrativas de la universidad se trasladaron a instalaciones que por vez primera tenían vocación de adoptar carácter de espacios propios y propicios para el quehacer universitario, asentándose en la parte céntrica de la ciudad de Tlaxcala, en una casa adaptada para tal fin. Con la creación de la UPN, se inaugura al mismo tiempo un nuevo plan de estudios diseñado por profesores que ya constituían la planta académica de la universidad: se trata de la Licenciatura en Educación Básica, Plan 1979 (SEP-UPN, 79) (ver mapa curricular 3). Este plan de estudios se diseñó en modalidad totalmente a distancia, y se definió que ofrecía en

“[...] forma más directa, las posibilidades de superación académica de los maestros ubicados en los niveles preescolar y primaria en servicio”. (Proyecto académico, 1979: 10).

Se estableció también claramente que sus objetivos principales consistían en:

- Elevar la calidad de la educación en el nivel de educación básica
- Arraigar a los profesores de preescolar y primaria en el nivel en que trabajan
- Actualizar y profesionalizar la práctica educativa

En este plan de estudios se incluye por primera vez la figura del *asesor* para designar las diversas actividades de orientación y apoyo que se ofrecerían a los estudiantes para favorecer su capacidad de estudio independiente. Con el transcurrir del tiempo, el concepto de asesor representó y definió los contornos mismos de la función docente y de rol central de las diversas actividades desarrolladas por los profesores en las unidades; al mismo tiempo en el documento se reconoce al estudiante como

“un docente con una formación previa, experiencia en el grupo escolar, desempeño laboral en un contexto específico, y una condición particular que favorece la vinculación de la teoría con la práctica” (Secretaría Académica, 1993).

Nueva definición cuyo presupuesto condujo al concepto de *maestro-estudiante* para identificar al sujeto de aprendizaje. Se diseñaron especialmente antologías y guías de aprendizaje para cada asignatura del plan de estudios.

De 1979 a principios de 1982, la Unidad 291 estuvo instalada en las “casitas”, un proyecto de origen poblacional, adaptado a las necesidades de la UPN, aunque muy pronto inadecuado e insuficiente.

Durante 1985 se dio un proceso de reestructuración de la universidad en el contexto nacional, que incluiría a las unidades en todos los estados de la república, se diseñó e implementó un nuevo plan de estudios, que sustituyó al anterior, las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria, Plan 1985 (LEP Y LEP 85) (ver mapa curricular 4) en cuya justificación se abonó la observación de que la LEB 79 adolecía de dos deficiencias: su orientación hacia la formación cultural general, bajo el supuesto de que debía compensarse la carencia del bachillerato y su orientación teórica. En el primer caso se observaba el alejamiento de las experiencias y necesidades del maestro y en el segundo, la amplia concesión dada a los contenidos generales y teóricos que restaban atención a cuestiones escolares y a los problemas de la enseñanza (Fuentes Molinar, 1992).

Se pretendía que la LEPEP 85 superara estas deficiencias, diera cohesión y organización a los apoyos didácticos: asesoría, trabajo en grupo y titulación. No obstante los problemas encontrados en la LEB 79 parecieron persistir bajo otras formas y expresiones, manifestadas tanto por profesores como por estudiantes. Se aportó, sin embargo desde este plan de estudios, la semiescolarizada, como una nueva modalidad de diseño de las actividades de enseñanza y aprendizaje, de materiales didácticos (guías pedagógicas, guías de trabajo del estudiante, estrategias docentes).

En este sino reconstructivo y permanente tendrá lugar durante 1990 (ver mapa curricular 5), la implementación de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990 (LEPEPMI 90) con la especificidad de proporcionar atención a los profesores de educación indígena, pero manteniendo la misma vocación de las anteriores y el uso de los mismos tipos de materiales didácticos e impartándose como en el caso de la LEPEP 85 en modalidad semiescolarizada. Este plan cumple la encomienda particular de ampliar la cobertura que las unidades ofrecen a los maestros como mandato desde su creación.

Algo similar a la LEB 79 vendría a suceder cuatro años más tarde de la creación de la LEPEPMI 90, con la implementación de la Licenciatura en Educación, Plan 1994 (LE, 94) (ver mapa curricular 6) y la consecuente clausura del plan previo, 1985. Aunque la LE 94 tiene como escenario y antecedente inmediato una reciente reforma educativa, (Acuerdo Nacional por la Modernización de la Educación Básica, 1992), que consideraría la federalización de la educación básica, y la actualización de los contenidos curriculares, como dos de sus ejes centrales. Se adopta asimismo una perspectiva pedagógica con una vocación más abarcadora, convincente y de pronta e inmediata socialización que considera nuevas maneras de concebir el aprendizaje y por tanto la enseñanza: la perspectiva constructivista. Se conjugan por vez primera tres modalidades de atención en un solo plan de estudios, y los estudiantes tendrán la posibilidad de asistir a cursos intensivos, semiescolarizados, y a distancia, especificando en cada caso cuándo esto es posible.

De 1979 a 2002 en las unidades UPN había tenido lugar la creación y clausura (LEB 79 y LEPEP 85) de planes de estudio así como la implementación y permanencia de otros (LEPEPMI 90, LE 94), a la vez que se gestaron las condiciones para el surgimiento de la LIE.

El ejercicio que desde estos planes de estudio hubo de desarrollarse en las unidades en los últimos 30 años, fue concitando adhesiones a ciertos enunciados, el de la universidad de los maestros, uno de ellos, el más central y de más rápido consenso, dándola naturalmente por cierta, afirmando una modalidad de ser, es decir construyendo y validando un sistema de creencias. Al mismo tiempo se fueron construyendo diversas relaciones de los diferentes actores (asesores, maestros-estudiantes, trabajadores administrativos, autoridades) respecto de la UPN frente a otras instituciones educativas: se dio paso a un tipo particular de representaciones, a la construcción de una semántica (Luhmann, 2007) propia de las unidades, construcciones imaginarias mediante las cuales los valores en construcción adquirirían poder de comunicación a la sociedad.

Con el paso de los años las unidades se inscriben en una trayectoria⁵ que paulatina pero inexorablemente transita de la construcción discursiva, algunos de cuyos elementos girarían en torno a ejes tales como: planes de estudio dirigidos a maestros de educación básica, el concepto de rol docente, la concepción de aprendizaje, la actualización docente como objetivo de los planes de estudios, etc., hacia una representación y una creencia, y finalmente hacia un tipo de prácticas docentes particulares y específicas de las unidades. Es en el contexto de esta semántica donde tendrá lugar la implementación de la LIE, y es el escenario en el que tendrán lugar nuevas expresiones del ser y hacer en las unidades.

La construcción de un edificio propio: la génesis del presente

Debido al creciente interés de los maestros por la asistencia a la aún joven Unidad y la consolidación de la universidad en el contexto nacional, surgió la necesidad de espacios propios y adecuados a la nueva dinámica que adquiriría el proyecto UPN. Así a principios de 1982 se inauguraron las nuevas instalaciones de la unidad 291, ésta vez alejadas del centro de la ciudad y ubicadas en un municipio vecino al que la vio nacer, el municipio de San Pablo Apetatitlán: la Unidad se erigía sola cual lunar en un cuerpo extendido y deshabitado (ver fotos en Anexo A4.). La imagen minúscula que representaban dos pequeños edificios

⁵ La idea de *trayectoria* en su doble acepción con que queremos expresar los acontecimientos vividos por la unidad UPN 291, desde su fundación a la fecha, es deudora de los planteamientos de Everett Hughes, para quien la *trayectoria* es: “objetivamente, una serie de categorías y funciones claramente definidas, secuencias típicas de trabajo, ejecución, responsabilidad e incluso aventura; subjetivamente, una *trayectoria* es la perspectiva móvil desde la cual el individuo valora su vida como un todo e interpreta el sentido de sus símbolos, sus acciones y de lo que le acontece. (citado en Coulon, A. 1995, p. 84).

horizontales, con sus típicos colores azul y blanco, se significaba por la naturaleza específica y ajena al origen vocacional de esos terrenos de historia agrícola. Con el paso de los años, los espacios baldíos característicos de esos primeros tiempos, se fueron poblando, dotando de nuevas actividades y ocupaciones humanas. El crecimiento paulatino y diversificado de la alguna vez lejana periferia a la universidad pronto fue devorando los espacios vacíos y un espeso anillo de arquitectura poblacional y comercial, estrechando a un cuerpo a la vista acosado e inmóvil. Su puesta en marcha se vio lenta pero imparablemente acompañada por la proliferación y nuevos usos y prácticas del espacio geográfico, a la vez que a los dos iniciales edificios de aulas y oficinas se añadió un auditorio en el año de 2003. En su entorno además del uso poblacional se erigen apuñadas, instalaciones de bomberos, gasolineras, restaurantes, hoteles, y cercena el anterior campo apacible una amplia y copiosa autopista que comunica a la ciudad de Tlaxcala con Apizaco y Huamantla.

En el transcurrir de 30 años, han egresado de la Unidad UPN 291, 206 estudiantes del Plan 1975, de los cuales se titularon 19; 80 del Plan 79, todos titulados; 583 del Plan 85, de los que se han titulado 359; 33 del Plan 90, con 20 titulados; 1018 de la LE 94, con 345 titulados; 146 de la especialización en enseñanza de la educación básica, sin titulados; Especialización en Planeación en desarrollo y evaluación de la práctica docente con 97 egresados y 31 titulados; 298 egresados de la Maestría en Educación, Campo: formación docente en el ámbito regional, con 84 titulados. Al día de hoy, de la LIE han egresado seis generaciones, hasta el ciclo escolar 2008-2009 con 228 licenciados, y se han titulado 48.

Actualmente se desarrollan en la unidad varios planes de estudio: la LE (94), la LIE (2002), la Maestría en Educación: Campo Formación Docente en el Ámbito Regional (1996), la Maestría en Intervención Educativa (2007), y la Especialización en Enseñanza de la Educación Básica (1992). En conjunto en el ciclo escolar actual 2009-2010 la unidad tiene inscritos a 618 estudiantes distribuidos en los diferentes programas de estudio. Por su parte la planta docente pasó de 4 docentes que marcó el inicio de las actividades en la unidad en 1979, a 15 en 1982 al inaugurarse las instalaciones propias y a 68 profesores al día de hoy, de los cuales 36 trabajan en la LIE.

Escenario 2: Unidad UPN 2

Como en el escenario 1, la llegada a este lugar estuvo precedida por intercambios previos con colegas con quienes habíamos realizado trabajos diversos en algunas de las fases de implementación del currículo. Igual que lo sucedido en el escenario 1, los intercambios primeros, se dieron con la Coordinadora de la LIE, quien a su vez, hizo extensiva la invitación a colegas suyos, y fungiendo como intermediaria ante las autoridades del plantel. En aquellos encuentros los temas de interés mutuo se habían centrado en asuntos de capacitación de los profesores que estarían a cargo, sea de cursos, o como responsables de actividades de coordinación de las varias que se generaron para atender el desarrollo del plan de estudios. Entre algunas de esas actividades estaban las referidas a la coordinación de la LIE, coordinación de prácticas profesionales o responsables de las tutorías. En esos primeros encuentros se funda el interés por participar en el proyecto.

En visita directa a la Unidad, gestionada por la Coordinadora de la LIE, se platicó y convino con el director de la misma, realizar las actividades necesarias que requiriera el proyecto. Un asunto político-sindical al interior del plantel, como expusimos ya anteriormente, el cual duró varios meses, que tuvo como marco problemáticas educativas locales, mantenía cerrada la Universidad, cuando se iniciaba la redacción de esta tesis, y las actividades académicas se llevaban a cabo en instalaciones provisionalmente rentadas y habilitadas. Ahí tuvo lugar la primera entrevista, con el director de la Unidad y con la coordinadora de la LIE, que es la única entrevista que se analiza de este escenario. A continuación se presenta el cuadro con las características resumidas de los escenarios:

Cuadro 1. Características generales de las unidades UPN participantes

Unidad	Programas de estudios que se imparten actualmente				
	Diplomados	Licenciaturas	Posgrado		
			Especialización	Maestría	Doctorado
1	1	3	-	2	
2	3	5	1	2	1

Procedimiento

El análisis de las prácticas de enseñanza, como se inferirá de lo expuesto en apartados arriba, supone la incursión en un mundo enormemente complejo. El ingreso a un territorio que se nos presenta a simple vista estructurado, organizado, pero el que una vez posados en su superficie, nos damos cuenta de sus muchas irregularidades, del sin fin de actores realizando sus vidas, de las múltiples acciones que despliegan sin que sepamos sus finalidades precisas. Ante tales condiciones, como en el territorio, la cartografía de la enseñanza, nos demanda instalarnos en ella, acometer un estudio que dé cuenta de procesos de transformación, inscritos en acontecimientos estructurados largamente en la historia, documentar sus transiciones, si acaso las hay, visibilizar la articulación entre las prácticas vigentes y las innovaciones transportadas por las demandas del nuevo currículo, así como las relaciones de coexistencia e irreductibilidad entre unas y otras.

Una actividad de la naturaleza de la enseñanza, se caracterizaría pues, por la diversidad y complejidad de las relaciones que los docentes establecen con las propuestas curriculares que ponen en marcha, y que en ningún caso puede considerarse como de adopción incuestionable, sino de largos y plurales procesos de apropiación, y en tanto tales, es necesario conocer las formas más relevantes que estos asumen.

Una de las mayores dificultades metodológicas radica quizá principalmente en determinar a qué nivel de las prácticas se manifiestan los cambios, qué funcionamientos atañen a alcances nuevos y a la presencia de registros teóricos propios, de la dinámica del currículo vigente en las prácticas actuales de los docentes. White (2008), nos recordará que cada uno de nosotros tiene un pasado encapsulado por sus ancestros, ciertos recuerdos indiscretos, ciertas imágenes, que aparecerán en un momento dado.

El ingreso a estos subterfugios debe verse alentado por una elección metodológica que perciba con sensibilidad, lo que por otro medios el poeta presiente, según la poética de Rilke, cuando declara: “el futuro entra para transformarse dentro de nosotros mucho antes de que acontezca” (2005: p.52).

El estudio precisa en este sentido de herramientas, que permitan entender las prácticas como actividades insertas en contextos donde tienen lugar diversos procesos educativos. Requiere, por otra parte, que obtengamos información relevante de los diversos espacios

institucionales donde los actores llevan a cabo su trabajo e intercambian experiencias con sus colegas y alumnos.

En temas como el que constituye nuestro proyecto de investigación ocupan un lugar privilegiado los enfoques interpretativos.

Charmaz (2004), por ejemplo sostiene que los estudios cualitativos en su versión interpretativa intentan describir, explicar, y comprender las experiencias vividas de un grupo de personas, destacando el valor que tiene el conocimiento desde dentro, y conduciendo al desarrollo de teoría. Se proponen dirá, de nuevo, capturar los mundos de las personas describiendo sus situaciones, pensamientos, sentimientos y acciones, acreditando vidas y voces de los participantes.

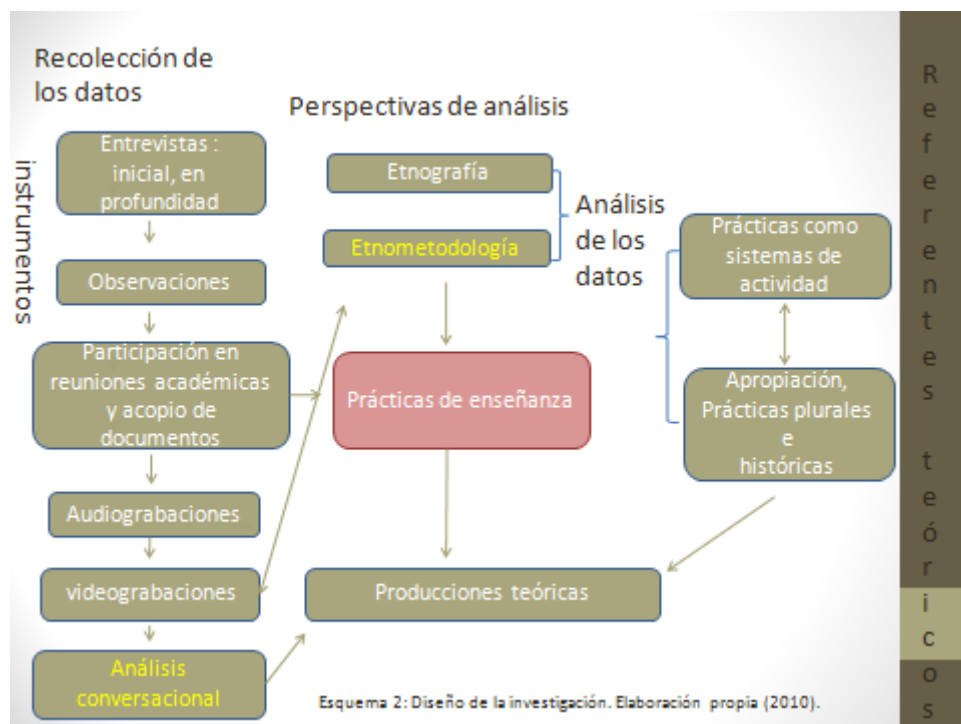
Alcances como los referidos por Charmaz, en las líneas superiores, nos llevan a comprender las prácticas de enseñanza como insertas en contextos donde tienen lugar diversos procesos educativos, cuya comprensión requiere de explicaciones múltiples.

Ya otros autores han llevado más allá las reflexiones sobre la naturaleza intra y transdisciplinaria de los géneros investigativos, su potencial explicativo, y la justificación para emplearlos, resultando en lo que Norman Denzin e Yvonna Lincoln han denominado como un bricolage, (Kincheole y McLaren, 2005), a propósito de una forma de actividad en el mundo salvaje descrita por Levi-Strauss (1984), como apuntábamos precedentemente. A decir de los autores citados, el movimiento bricoleur, característico de nuestros días en la investigación, estaría representado en los cada vez más comunes encuentros de teóricos literarios haciendo antropología, de antropólogos escribiendo crítica literaria, de científicos políticos haciendo etnometodología o de filósofos haciendo interpretaciones lacanianas de películas.

En este sentido es que proponemos un marco conceptual de análisis de la enseñanza, que se aplicará a datos e información procedentes, de dos Unidades de la UPN. La primera es la Unidad UPN de Tlaxcala, Tlaxcala, y la segunda la Unidad UPN de Morelia, Michoacán.

Empleamos en esta tesis un abordaje empírico desde el enfoque etnográfico, y la etnometodología. Estas dos formas diferentes, pero complementarias de indagación, las aplicamos a cinco formas diferentes de datos provenientes de: entrevistas, observaciones, participación en reuniones académicas y acopio de documentos, audiograbaciones, y videograbaciones. Las diversas relaciones entre los referentes teóricos, las perspectivas

metodológicas y los instrumentos de recolección de información, para el análisis de la enseñanza, pueden verse representadas en la siguiente esquema (2).



Como se ha sostenido en el continuo de las páginas anteriores, concebimos a la enseñanza, en el contexto de las Unidades, como una actividad histórica y como proceso de aprendizaje cambiante. Estos procesos gemelos van constituyendo una actividad definida como un entramado en el que sus diversos elementos (planeación, puesta en práctica, evaluación, concepciones de enseñanza, de aprendizaje, teorías pedagógicas, teorías de la instrucción, enfoques curriculares) se acoplan en determinados momentos, a la vez que disienten. Tal naturaleza pone de manifiesto la complejidad de las relaciones que los docentes establecen con las propuestas curriculares en marcha, y su difícil proceso de apropiación.

Indagar en la naturaleza de este tipo de prácticas demanda de metodologías, como la etnografía, sensibles para describir, explicar y comprender las experiencias vividas a través de las cuales un grupo de personas construye, en un determinado contexto, una cultura, relativa en este trabajo a la enseñanza. Esta perspectiva permite ver la enseñanza como una construcción en la que la comunidad de la UPN participa a diferentes niveles en la

realización de las prácticas. Pero al mismo tiempo se considera importante profundizar en la indagatoria, y traspasar de lo que pasa cuando se observa al estar en un momento dado, para dar cuenta, como la etnometodología plantea, de las formas, procedimientos, o etnométodos con que los participantes describen sus prácticas en sus conversaciones. La etnometodología permite un acercamiento funcional al lenguaje de la vida cotidiana que no es un simple lenguaje sino una práctica constructora de realidades.

4.5. Mirar la investigación sobre la enseñanza desde la etnografía.

Tradicionalmente los estudios etnográficos se han propuesto conocer las dinámicas microculturales que se reproducen en espacios de interacción de diversa índole, sea la familia, el salón de clases o cualesquiera otros universos específicos, utilizando como criterio básico de análisis los significados locales de las acciones desde el punto de vista de los actores (Erickson, 1989). No obstante, en nuestros días es necesario precisar el empleo de algunos de los conceptos que resultaron centrales a la etnografía clásica, como el de contexto local. En lo esencial, lo inmediato pretendía describir manifestaciones culturales que se suponían al margen de la civilización, la occidental. Con el paso del tiempo, sin embargo, la interdependencia de la sociedad moderna, generadora de una gran capacidad movilizadora de las personas, de la aceleración de los mensajes, ha extendido el concepto de contexto por el planeta entero, redefiniendo la localidad en función de una configuración histórica concreta (Augé, 2005).

La etnografía asimismo nos advierte, que para comprender el comportamiento de la gente debemos aproximarnos de manera que tengamos acceso a los significados que guían ese comportamiento. Para algunos teóricos (Hammersley y Atkinson, 1994), el valor de la etnografía como método de investigación social se basa en la existencia de variaciones en los modelos de las sociedades, y su significación para la comprensión de los procesos sociales. Se considera que mediante este tipo de estudios se explota la capacidad que todo actor social posee para aprender nuevas culturas, y la objetividad que estos procesos ponen en funcionamiento; de hecho, se insistirá que la principal finalidad de estos estudios es la descripción de las culturas, exceptuando quizá la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (2006), quienes consideran utilizar algunas formas de teoría, entendidas como aquellas que sean capaces de captar la complejidad social. A través de la interpretación o descripción, el

investigador condensa los marcos de interpretación dentro de los cuales los actores clasifican el comportamiento y le atribuyen sentido; es decir, es mediante este procedimiento que el investigador aprehende las estructuras conceptuales con la que la gente actúa y hace inteligible su conducta y la de los demás.

El trabajo de campo desde este enfoque implica una participación intensiva y de largo plazo en contextos específicos (las Unidades UPN), el registro cuidadoso de lo que en él sucede, la posterior reflexión analítica sobre dicho registro y la elaboración de un informe mediante una descripción detallada (Erickson, 1989).

Un estudio etnográfico de las prácticas de enseñanza en la LIE busca tener acceso a los procesos de objetivación de la vida y las realizaciones cotidianas de los docentes e identificar y dar cuenta de los aportes institucionales, así como de las dificultades que encuentran a su paso.

No obstante, es difícil sostener que en el marco de la complejidad de la sociedad actual, en la que se despliegan las prácticas cotidianas de los profesionales de la educación como los docentes universitarios, una sola perspectiva con su propuesta de “*descripción densa*” (Geertz ,2005) pueda dar cuenta de los nuevos fenómenos derivados de las complejas relaciones entre los múltiples contextos en interacción. Luhmann (2007) nos advertía ya hace varios años, recelar de las metodologías clásicas con su acento en que los investigadores se comportasen como si fueran un sujeto único, admitiendo en contraparte que un rasgo característico de la sociedad moderna es su constitución como un sistema policontextual “que permite un sinnúmero de descripciones acerca de su complejidad”⁶ (pp.21-22). Autores provenientes del ámbito antropológico mismo, abogan por una etnografía combinada con otros métodos, en reconocimiento de que el individuo convoca en el transcurso de su vida, unos modelos y referencias complejos, procedentes de horizontes diversos, desde los más locales y más arraigados en el tiempo hasta los más volátiles (Auge, 2005).

⁶ Luhmann (1990) define la complejidad “como un conjunto interrelacionado de elementos cuando ya no es posible que cada elemento se relacione en cualquier momento con todos los demás, debido a limitaciones immanentes a la capacidad de interconectarlos” (. 69).

4.6. La perspectiva etnometodológica para el análisis de la enseñanza.

De ahí que en consecuencia retomamos muchos de los fundamentos teóricos de la *etnometodología* (Garfinkel, 1967) como una segunda perspectiva de análisis, complementaria. Nuestra posición al utilizar esta doble mirada metodológica es su estrecho vínculo, como plantean los propios etnometodólogos respecto de la relación entre etnografía y etnometodología. Coulon (1995) sostiene lo siguiente:

“En la práctica, cuando los etnometodólogos acuden al terreno de trabajo, adoptan los instrumentos de investigación de otras corrientes, especialmente de la etnografía y de diferentes versiones de fieldwork” (p 119).

En relación con esto mismo observamos que entre los mecanismos de recogida de datos que utilizan los etnometodólogos en el ámbito de la educación, se encuentran entre otros: observación directa en las aulas, observación participativa, entrevistas, estudios de expedientes administrativos y escolares, resultados de test, filmaciones de las sesiones de clase o de las entrevistas de orientación, proyección de dichas filmaciones a los propios actores, grabación de los comentarios emitidos durante esas proyecciones.

“Todos ellos provienen de la etnografía, cuyo eje metodológico es la observación sobre el terreno de los actores en situación” (p. 120).

Aunque como sostienen los mismos etnometodólogos por encima de las técnicas de recopilación de datos, lo que los seguidores de la etnografía incorporan es una particular actitud de investigación.

Garfinkel (1967), apuntaba que la etnometodología se ocupaba de la organización de la vida cotidiana. Los etnometodólogos no creen que las personas sean “casi infinitamente reflexivas, conscientes y calculadoras” (Heritage, 1984, cit., por Ritzer 2003: p. 3003). Antes bien, reconocen que la acción suele ser casi rutinaria y relativamente irreflexiva, de ahí que no se centren en los actores o individuos, sino en los miembros. La noción de miembro refiere al dominio de un lenguaje natural común. En la concepción etnometodológica,

“un miembro es una persona dotada de una serie de procedimientos, métodos, actividades y destrezas que la capacitan para inventar mecanismos de adaptación, con el fin de dar sentido al mundo que le rodea” (Garfinkel y Sacks, citado en Coulon, 1995: 177).

Según Garfinkel, se habrá adquirido la posición de miembro cuando se consigue llegar sin mayores dificultades a un acuerdo acerca del significado de nuestros actos. De ahí que, los etnometodólogos no se interesan ni por las estructuras micro ni macro; en evidente sintonía con los planteamientos de Michel de Certeau las personas llevan a cabo ciertas prácticas astutas, que producirían ambos tipos de estructuras. Pero en específico, según Garfinkel (1967), los etnométodos, son los procedimientos que los miembros de una determinada sociedad utilizan para producir su mundo, para reconocerlo, para volverlo familiar.

Por eso, sólo una investigación que haga un seguimiento de cerca de los etnométodos utilizados por los individuos en el curso de su vida cotidiana, permitirá comprender las referencias, las disposiciones adquiridas y las estrategias de las personas en un medio dado. Uno de los argumentos clave esgrimido por Garfinkel, es considerar que los etnométodos son reflexivamente explicables. Las explicaciones representan un esfuerzo de los actores que incluyen procesos tales como la descripción, la crítica y la idealización de situaciones específicas. La explicación es el proceso por el que las personas dan sentido al mundo. Por esta vía los etnometodólogos prestan mucha atención al análisis de las explicaciones de las personas, así como de los modos en que las personas ofrecen y aceptan (o rechazan) las explicaciones. De ahí el sumo interés por el análisis conversacional, una suerte de segunda variante etnometodológica. El objetivo del análisis conversacional es el análisis minucioso y la comprensión de las estructuras fundamentales de la interacción conversacional. La conversación se define en términos de los elementos básicos de la perspectiva etnometodológica como:

“una actividad interactiva que exhibe propiedades estables y ordenadas que constituyen logros analizables de los conversadores” (Zimmerman, 1988, cit., por Ritzer, 2003: 307).

Desde el punto de vista etnometodológico los analistas conversacionales estudian conversaciones en situaciones que ocurren naturalmente, haciendo uso, para ello de grabaciones en video y de audio. Este método permite que la información proceda directamente del mundo cotidiano en lugar de imponerla el investigador, y permite, asimismo, hacer análisis minucioso de las conversaciones.

Heritage y Atkinson (cit. En Ritzer, 2003), sostendrán que el análisis conversacional se basa en el supuesto de que las conversaciones constituyen el pilar fundamental de otras formas de relaciones interpersonales. Representan de hecho la forma de interacción más

generalizada, constituyendo la matriz más completa de prácticas y procedimientos comunicativos socialmente organizados.

Aplicada al ámbito educativo, la etnometodología consideraría la enseñanza como una actividad que se construye, se negocia y se mantiene a través de las interacciones en las que participamos. Suchman (1987), dirá que el interés de la etnometodología está en cómo hacer asequibles la comprensión y objetividad del mundo social; en cómo situar los logros en nuestras acciones cotidianas situadas. El de Suchman, es por cierto de los pocos trabajos que abordan desde la mirada etnometodológica el estudio de prácticas específicas, como el de la interacción hombre-máquina. La pretensión central de Suchman a este respecto es:

“dar cuenta de la relación entre la conducta observable y los procesos que explican la conducta significativa” (1987: 2).

En el libro de referencia, Suchman examina un instrumento construido sobre un modelo de planeación de la acción humana, y argumenta que:

“los instrumentos construidos sobre modelos de planeación confunde los planes con las acciones situadas [...] los planes son formulaciones de condiciones antecedentes [...] que requiere mirar cómo es que los actores usan los recursos que les proporciona las ocasiones particulares” (p.3).

Garfinkel, definía claramente su interés como el estudio de las actividades prácticas, concretamente del razonamiento práctico; más específicamente –proseguía- se trata de comprender cómo las declaraciones de la gente sirven para organizar y mantener un ambiente de acción. Este interés trasciende a la investigación hasta considerar que la finalidad será la investigación empírica de los métodos utilizados por los individuos para dar sentido a sus acciones cotidianas y llevarlas a cabo. Sus fines estribarán por consiguiente en saber cómo producen los actores sus mundos, cuáles son las reglas que los engendran y rigen el juicio (Coulon, 1995).

La etnometodología nos ha permitido comprender que las personas no asumen los hechos de la realidad social sin cuestionarlos, sino que más bien son producto de la actividad continua social. La puesta en práctica de una regla, norma o instrucciones, encuentran en su aplicación, un amplio campo de contingencias engendrado en la práctica, que nunca consiste en una aplicación rutinaria o por simple imitación de los modelos preestablecidos.

A este respecto, Suchman (1987) nuevamente nos invita a admitir que:

“la coherencia de las acciones situadas está ligada esencialmente no a predisposiciones individuales o a reglas convencionales, sino a las interacciones locales contingentes sobre las circunstancias particulares del actor” (1987: 27-28).

Desde esta perspectiva, nuestra tarea en el ámbito de la enseñanza, sería

“[...] analizar las actividades del día a día entendidas como los métodos que utilizan sus miembros para hacerlas claramente racionales en imputables a cualquier fin práctico, es decir, descriptibles” (Garfinkel, cit., por Coulon; 18).

Para los etnometodólogos nuestra comprensión compartida por excelencia es el lenguaje; al comunicarse entre si la gente informa sobre el contexto, y lo define al momento de reportarlo. Es decir, que no sólo juega estableciendo un marco de referencia sobre lo que ocurre, sino que el lenguaje hace la situación de interacción, definiendo el marco que le da sentido.

Desde el enfoque etnometodológico, la función performativa del lenguaje responde a dos de sus propiedades: la indexicalidad y la reflexividad. La indexicalidad refiere a la capacidad comunicativa de un grupo de personas en virtud de presuponer la existencia de significados comunes, de su saber socialmente compartido, del origen de los significados y su comprensión en la comunicación.

Para la reflexividad las descripciones y afirmaciones sobre la realidad no sólo informan sobre ella, la constituyen. Ello quiere decir que el código no es informativo ni externo a la situación sino que es eminentemente práctico y constitutivo; las características de la sociedad real son producidas por la conformidad motivada de las personas que la han descrito (Garfinkel, 1967; Suchman, 1987).

La construcción metodológica en la doble perspectiva descrita hasta aquí, pretende comprender la naturaleza específica de la enseñanza en tanto práctica cultural.

Las aportaciones que desprendemos de esta propuesta metodológica, es no dar por preestablecidas, las posibilidades explicativas desde el análisis teórico. Se propone derivar del proceso inductivo generado como producto del material empírico, interpretaciones nuevas y complementarias, y desde luego de más largo aliento. Es esta pequeña producción teórica, como han sugerido algunas investigaciones (Charmaz, 2004), la que nos interesa aportar al estudio de la enseñanza, y es en todo caso, la contribución que puede ofrecer una perspectiva metodológica como tal.

4.7. Unidad de análisis

La unidad de análisis en este trabajo es la *enseñanza* (Schoenfeld, 2008; Shulman, 1986, 1987), entendida es su aspecto global como sistema de actividad.

El concepto de enseñanza que retomo de Schoenfeld, (2008), considera que es necesario tomar en cuenta los procesos de planeación del docente, su conocimiento pedagógico, sus metas, sus creencias, sus rutinas, y los conocimientos que tiene acerca de la materia, vistos todos en la situación real en la que se desarrollan las actividades del salón de clases (p. 3); por su parte, la idea de enseñanza proveniente de los trabajos de Shulman (1986) asume que en su quehacer el profesor pone en juego tres tipos entrelazados de conocimientos: el *conocimiento del contenido* que se refiere a la cantidad y la forma de organización del conocimiento del profesor en una materia o disciplina (p. 8); el *conocimiento pedagógico* incluye: a) diversos temas correspondientes a la asignatura, b) diversas formas útiles de representación de las ideas, c) analogías, d) ilustraciones, e) ejemplos, f) explicaciones, g) formas de representar y formular la asignatura para hacerla accesible a los demás (p. 9); en tanto que el *conocimiento curricular* está representado por el amplio rango de programas diseñados para la enseñanza de asignaturas específicas, temas para determinado nivel, variedad de materiales instruccionales disponibles en relación a los distintos programas, de igual manera, tanto las indicaciones como contradicciones para el uso de currículos específicos o programas en circunstancias particulares.

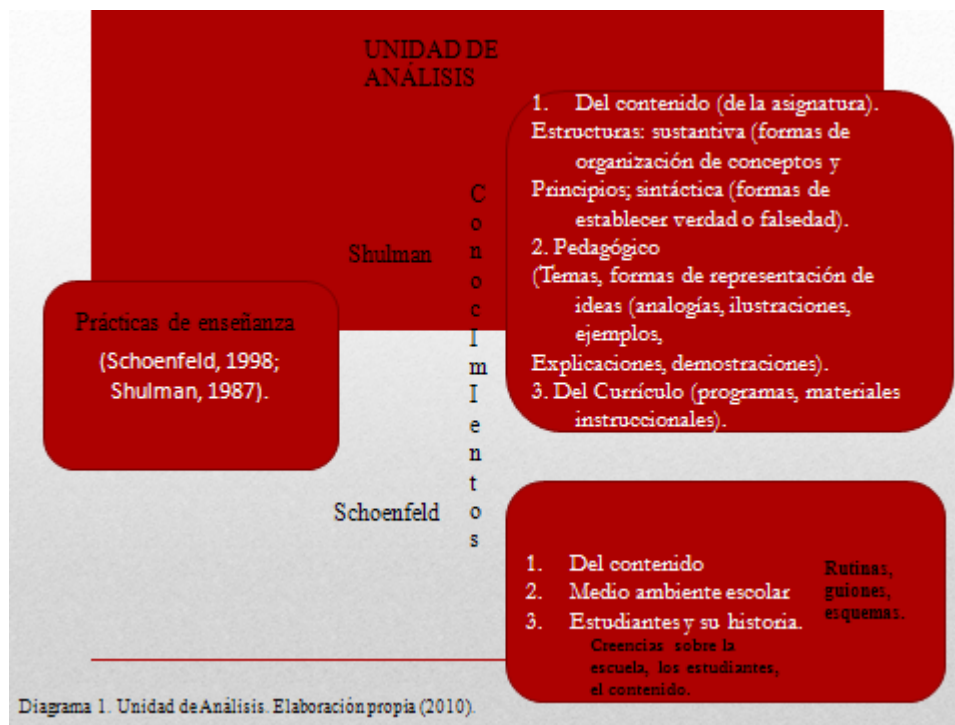
La enseñanza, sin embargo, como han documentado algunos investigadores (García, B., Loredó, J., y Carranza, G.2008), aparece siempre articulada a un contexto más general, el de la *práctica educativa*. Estos autores definen la práctica educativa como un:

“conjunto de situaciones que se enmarcan en el contexto institucional y que influyen en los procesos de enseñanza...” (p168).

Asimismo la dimensión de la práctica educativa hace referencia a los siguientes aspectos específicos: Formas de gestión y organización institucional, que incluye los siguientes puntos: Organización y trabajo de los profesores, programas de actualización permanente, trabajo colegiado, contenidos de la calidad, recursos para la docencia, condiciones institucionales y laborales de los docentes, políticas que orientan las actividades docentes.

Por lo tanto los análisis que se propondrán en su momento incluirán cuando resulte necesario, referencias a ese ámbito general en que tienen lugar las prácticas.

El diagrama siguiente (1) ofrece una imagen visual de la unidad de análisis y sus elementos, propuesta como base para la interpretación del material empírico.



Los planteamientos teórico-metodológicos expuestos hasta aquí apuntan a situar y analizar la enseñanza como una práctica cultural y como sistema de actividad, desde un doble marco: histórico y contextual. El primero permite comprender cómo ha sido construida la enseñanza, quiénes han participado, bajo qué necesidades, por qué de ese modo; el segundo ayuda a analizar de la enseñanza su construcción continua y los procesos de reconstrucción que tienen lugar *in situ*.

En este sentido, alrededor del primer marco, las categorías analíticas proporcionadas por los trabajos de Michel de Certeau (1999) ayudan a indagar en las fuentes de constitución de una perspectiva docente y sus procedimientos de enunciación⁷ (De Certeau, 2004), un estilo, maneras de decir, analizar los deslizamientos que se producen en los marcos de

⁷ Lo mismo que en su acepción primigenia proveniente de Benveniste (2007), en Michel de Certeau, el concepto de enunciación nos remite a la idea según la cual el enunciado cobra sentido a partir del reconocimiento de una intención en el enunciador. Es “[...] este poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización” (Benveniste, 2007: 83).

referencia (De Certeau, 2006) y las mutaciones producidas a nivel de las prácticas, al reconocer nuevas formas de funcionamiento.

Este autor propuso el

“análisis preciso, atento, de las prácticas mediante las cuales los hombres y las mujeres de una época se apropian, de los códigos y los lugares que le son impuestos, o bien subvierten las reglas comunes para conformar prácticas inéditas” (Chartier, 1996: 70).

La segunda perspectiva proviene de la orientación sociocultural e incorpora de ella elementos que permiten comprender la relación entre la actividad humana en el mundo social y los procesos de apropiación de las prácticas sociales. A decir de Wertsch (1993), su objetivo principal es

“[...] elaborar una explicación de los procesos mentales humanos que reconozca la relación esencial entre estos procesos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales” (p. 23).

Particularmente desde esta perspectiva, formulamos un enfoque para analizar la enseñanza concibiéndola como un sistema de actividad, en el sentido que se ha descrito ya en apartados anteriores. Desde estas perspectivas de análisis se desprenden indicios diferentes, aunque convergentes y mutuamente enriquecedores, sobre el desarrollo de las prácticas de enseñanza.

Al respecto de los entramados que desarrollamos y sus derivaciones analíticas, proliferamos en el apartado correspondiente al marco teórico de la tesis.

A este entramado conceptual corresponden a su vez dos perspectivas de análisis metodológico. La primera consiste en un análisis etnográfico que está basado en observaciones de campo, en documentos recopilados y en entrevistas llevadas a cabo en el curso del desarrollo del trabajo. Estos procedimientos permiten incursionar en la enseñanza planteándose el reto de lo que Geertz (2005) denomina “descripción densa”, es decir llevar a una interpretación de los distintos significados que tienen las acciones que realizan los docentes en sus contextos específicos de trabajo. La segunda, en cambio, consiste en analizar desde la etnometodología el grupo de datos e información que derivan de las observaciones llevadas a cabo en los contextos de las prácticas, de la participación en reuniones académicas, de análisis de documentos académicos, así como de audiograbaciones y videograbaciones sobre aspectos específicos de las prácticas de enseñanza documentadas, a fin de poner de manifiesto los procedimientos, las maneras

específicas de hacer, que desde las reflexiones de los participantes son las causantes de las realidades concretas de su enseñanza. Al respecto de las distintas relaciones teórico-metodológicas ver el esquema correspondiente (Figura 2), así como la descripción que se ofrece en el apartado metodológico.

4.8. Entrevistas, acceso a reuniones académicas y recolección de diversos productos escolares.

El material empírico lo conforman entrevistas iniciales de identificación de los participantes, a las cuales les sucedieron una serie de entrevistas semiestructuradas. Estas entrevistas, centradas, sobre todo en situaciones y prácticas del currículo, nos permitieron acceder en cierto modo, a las prácticas de las clases en las cuales, tuvieron lugar varias observaciones (ver cuadro de trabajo de campo, concentrado: anexo 2). A las entrevistas iniciales y semiestructuradas le siguieron entrevistas a profundidad que tomaban en cuenta aspectos que o bien salían de los intercambios primeros o que ya formaban parte de mis búsquedas específicas. Desde la segunda visita al escenario 1, fuimos invitados, a presenciar/participar en diferentes reuniones académicas. Las reuniones fueron de tres tipos: a) Reuniones de capacitación, b) Reuniones de planeación y, c) Reuniones de evaluación. Las dos primeras reunían al colectivo de docentes que trabajaba en la LIE, y por lo general concentraba en promedio alrededor de 24 profesores. En cambio las de evaluación sólo convocaba a quienes trabajaban un mismo semestre o realizaban actividades específicas como tutorías, o asesoría de titulación. En cada una de ellas se abordaban distintos temas, se discutían los avances de los diferentes semestres, los problemas principales enfrentados por los docentes en cuanto al desarrollo de los cursos, y las posibles oportunidades de apoyo a los estudiantes rezagados. Del contexto de estas reuniones, que constituyeron una rica veta de datos e información, se conformó un importante legajo que se ha convertido en material de análisis de la tesis. Asimismo, derivado de la estancia cotidiana en la Unidad se fueron colectando diversos materiales: documentos de trabajo colectivos, planes de clase, cargas de trabajo, antologías, trabajos de titulación, programación de eventos, que forman parte también del material de análisis. Como resultado de las entrevistas, participación en reuniones, observaciones de clases, recopilado de documentos, se dio la conformación de un archivo electrónico que

comprende varias horas de grabaciones, y diversos documentos. El acopio de todos estos materiales permite contextualizar las finalidades y alcances de estas diversas producciones, en el proceso de desarrollo de la LIE, y en dimensiones propias de su enseñanza.

A continuación pasamos a describir los instrumentos, tal y como se concibieron, se desarrollaron y aplicaron en su momento.

4.9. Descripción de instrumentos.

- a) **Entrevista inicial.** La entrevista inicial ha sido un instrumento dirigido a recolectar elementos acerca del perfil profesional de los participantes, así como la trayectoria específica tanto en el contexto de la Unidad, como en específico en el desarrollo de la LIE.
- b) **Entrevista semiestructurada.** Esta modalidad de entrevista tuvo el propósito de comprender la realidad de la práctica que realizaban los participantes, y se conformó a través de preguntas referidas a planes de trabajo, concepciones (marcos de referencia) que tenían de su trabajo, actividades que llevaban a cabo, significados que atribuían
- c) **Entrevista en profundidad.** Esta entrevista se concibió para tratar de dar cuenta desde las teorías que sirven de base a la investigación, de aquellas observaciones o registros que fueron surgiendo en el trabajo de campo, para analizar los conocimientos que sobre el tema se recabaron de acuerdo a lo mencionado; asimismo, se propuso para explorar diversos significados o perspectiva sobre acciones, eventos o escenarios.
- d) **Reuniones.** Una de las fuentes imprescindibles de recolección de la información, que no instrumento, la constituyen las reuniones de trabajo. Durante estas se generaban diversas contribuciones a los temas en discusión, se analizaban los aportes y las dificultades que vivían en situaciones específicas de la docencia los profesores, y se reflexionaba acerca de las muchas maneras de afrontarlas, confluyendo distintas voces. En el contexto de las reuniones tienen lugar igualmente los más variados temas de trabajo: planeación de las actividades docentes, capacitación, evaluación y seguimiento de los programas establecidos.

V. Resultados e interpretación.

En este capítulo se exponen los resultados de todo el material empírico recabado a lo largo de 15 meses de ida y vuelta, y de la estancia durante varios meses en los escenarios de trabajo de campo.

La tarea teórico-metodológica consiste en:

“descubrir las estructuras conceptuales que informan los actos de nuestros sujetos de lo *dicho*, del discurso social [...] en construir un sistema de análisis en cuyos términos aquello que es genérico de esas estructuras, aquello que pertenece a ellas porque son lo que son, se destaque y permanezca frente a otros factores determinantes de la cultura humana” (Geertz, 2005: 37-38).

El material que se irá analizando en diferentes dimensiones en cada uno de los apartados, propuestos así por razones didácticas de la exposición, proviene de un archivo conformado por 69 diferentes actividades (ver agenda de actividades: Tabla 1, en anexos). La lista de actividades la conforman entrevistas, reuniones, documentos, proyectos de trabajo, videos, fotos y observaciones de clases.

Las entrevistas corresponden a 8 profesores participantes, en los que a cada uno de ellos se les va dando la voz, explicitando en cada caso de quién se trata. Los documentos, proyectos de trabajo, fotos, y observaciones aparecen en los distintos análisis y se especifica, asimismo, la utilidad y el alcance que proponen en cada situación. Las reuniones, en cambio tienen en todos los casos un tratamiento distinto. Las reuniones de capacitación, tanto como las de planeación solían ser numerosas, de alrededor de 24 personas, y aunque en cada segmento analizado se distingue cada participante con la denominación M1, M2 (maestros 1, 2), se diferencia de la voz personal de las entrevistas en que durante las reuniones cada participación se da en un contexto de reflexividad y como tal y siguiendo a Garfinkel (1967), para la reflexividad las descripciones y afirmaciones sobre la realidad no sólo informan sobre ella, la constituyen. En tal sentido lo que la persona informa sobre la realidad es motivado y producido como resultado de su participación en ese contexto específico de las reuniones. Este tipo de aportaciones específicas de los participantes ha sido descrito y analizado de igual manera por Engeström (1996, 1999, 2001 a) para quien el significado no se crea por las intenciones individuales, sino que se constituye mutuamente en las relaciones entre sistemas de actividad y personas que actúan, y tienen un carácter relacional.

Los dos autores capitales propuestos en la construcción del marco teórico (Engeström y De Certeau), constituyen el eje central del análisis; sin embargo, aparecen con oportuna frecuencia diversos autores, que sea por la cercanía teórica o conceptual a los autores principales o por sus aportaciones específicas al tema de la tesis, contribuyen a confirmar la perspectiva analítica o ayudan a clarificarla y potenciarla. Como al respecto plantea Geertz (2005):

“En cada estudio no se crean de nuevo enteramente las ideas teóricas [...] las ideas se adoptan de otros estudios afines y, refinadas en el proceso, se las aplica a nuevos problemas de interpretación” (p.37).

Luego entonces, desde la perspectiva teórica de este trabajo, analizamos la enseñanza como una práctica cultural y como sistema de actividad, desde un doble marco: histórico y contextual. El primero permite comprender cómo ha sido construida la enseñanza, quiénes han participado, bajo qué necesidades, por qué de ese modo; el segundo ayuda a analizar de la enseñanza su construcción continua y los procesos de reconstrucción que tienen lugar *in situ*.

Por otra parte, los resultados contenidos aquí, producto de las miradas etnográfica y etnometodológica, como dos metodologías próximas (Coulon, 1995), en tanto la recolección de la información, me han llevado a encarar el trabajo de recolección y de análisis, entendiendo con Geertz (2005) que mi papel era, lo que respecto del etnógrafo señala:

“Lo que en realidad hace el etnógrafo [...] es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después (p. 24).

Constituye este apartado, asimismo, el espacio de oportunidades para analizar el comportamiento y alcance teórico y práctico de las premisas. De esta apuesta y del conjunto de estructuras *sui generis*, paso a dar cuenta en seguida.

5.1 Rediseño del escenario, hacia un nuevo teatro de despliegue de las prácticas de enseñanza.

Este apartado se inicia con el análisis de las entrevistas realizadas a dos de las participantes que además de ser profesoras de la LIE, son las coordinadoras de la misma, en sus respectivas unidades. De manera más precisa se trata del análisis de manifestaciones

enunciadas durante las entrevistas, que fueron siempre más allá, convirtiéndose en verdaderas conversaciones. Desde la perspectiva etnometodológica (Baker, 2002) de la conversación, los miembros usan los recursos interaccionales e interpretativos para construir versiones de la realidad social y crean y sustancian un sentido del orden social. Ante mis preguntas, siempre referidas a las actividades alrededor de la licenciatura, y la operación del currículo, las profesoras hablaron libremente sobre los temas que a ellas les parecían importantes acerca de lo que compartíamos durante los momentos de la charla y se constituían en este sentido en explicaciones de la naturaleza que para ellas ha ido adquiriendo su labor docente. Aunque a las conversaciones, casi en todos los casos, le siguieron algunas observaciones de clase, éstas no se incluyen en este apartado.

En los extractos que a continuación se analizarán, las entrevistadas sitúan la inicial accesibilidad institucional de la LIE, en el entramado de una serie de necesarios cambios en el ámbito de las unidades. Los cambios proyectados como punto de partida constituyen el teatro donde se desplegarán las prácticas de enseñanza, que tienen como escenario la nueva licenciatura. Por lo tanto de lo que dará cuenta este apartado es del proceso de configuración de los escenarios que darán soporte a las nuevas prácticas.

La nueva configuración podremos ver apunta tanto a condiciones físicas, aporte de recursos fundamentalmente de tipo tecnológico, así como aquellos vinculados a la gestión institucional. Como sentencia Spinosa, et al. (Citado en Engeström, 2003), en el caso de la reconfiguración se tiene el “sentido de que se logran nuevos y más amplios horizontes” (p. 294).

El análisis de estos primeros apartados se basa teóricamente en algunas ideas de Michel de Certeau acerca de las prácticas. Particularmente, la visión que promete dar cuenta de las condiciones y procesos que, muy concretamente, llevan, según la expresión de Chartier, (1999), “las operaciones de construcción de sentido” (p. 53).

La perspectiva analítica se engarza asimismo con los desarrollos de la etnometodología al poner atención en los procedimientos que llevan a cabo los docentes para crear las condiciones específicas a partir de las cuales inician las actividades (Garfinkel, 2006, Tebourbi, 2000). Desde este punto de vista lo que las participantes señalan es la coincidencia de crear ciertas condiciones como precurrentes necesarias para dar inicio a la operación del currículo, lo que se expresaría con la concepción de Garfinkel de que los

actores sociales siempre están construyendo la realidad social. Una tercera vertiente teórica que soporta este análisis proviene de los estudios etnográficos interesados en acceder a los procesos de objetivación de la vida cotidiana, reconociendo con Erickson (1992) el propósito de “identificar cómo son organizados los procesos cotidianos en los que se da la interacción” (p.204).

El primer extracto que se analiza, corresponde a la entrevista realizada a la participante 2, (P2), del escenario dos (23 de octubre de 2008).

535 M: la LIE en la UPN viene a representar un rompimiento con todos los paradigmas
 536 M: que tenía la universidad, lo que antes ni se imaginaba uno que podía pasar
 537 M: en la Pedagógica, llegaron los chavos de la LIE y pasó,
 538 M: le dieron vida a la cafetería, tenía que haber una cafetería
 539 M: todos los días de la semana, no nada más el viernes
 540 M: y el sábado, antes iban y nos preparaban nuestros almuerzos muy propios
 541 M: muy formales para los maestros,
 542 M: ahora hay que tener churros,
 543 M: hay que tener cueritos,
 544 M: hay que tener muchos chicles y chácharas
 545 M: hay que hacer funcionar la biblioteca, por que los chavos son muy
 546 M: inquietos y en algo los tienes que entretener,
 547 M: se tuvo que implementar el laboratorio de cómputo,
 548 M: algo súper urgente, por que las consultas a Internet, por que los trabajos
 549 M: en computadora era una necesidad, no un lujo,
 550 M: entonces en dónde, pues habilitar
 551 M: el lugar más inesperado.
 552 M: La Unidad de aquí de Morelia tuvo que construir un edificio
 553 M: ex profeso para instalar su laboratorio de cómputo
 554 E: construyeron
 555 M: un salón para el laboratorio de cómputo por que no había las condiciones
 556 M: para instalarlo se intentó instalarlo en un lado se tronó,
 557 M: se hizo corto en otro lado
 558 M: tronaba la instalación, se hizo una instalación ex profeso
 559 M: para el laboratorio porque además los chavos están todo el día,
 560 M: salen del salón corren al cómputo y si no tienen trabajo,
 561 M: a chatear, pero están en las computadoras; entonces todo esto,
 562 M: y esa fue otra de las cosas, los chavos son muy hábiles
 563 M: en el asunto de las tecnologías, a los que nos tocó estudiar,
 564 M: machetear, los que no tocó hacerle ahí el ridiculito
 565 M: con las maquinitas fue a nosotros, y además, la Unidad de Morelia,
 566 M: Rogelio logró que se instalaran en 12 salones equipo de enciclomedia
 567 E: Oooh
 568 M: Entonces todos los salones de UPN, a nivel UPN tienen
 569 E: Tienen las pantallas
 570 M: Los pintarrones electrónicos, los cañones.

En los fragmentos aquí presentados destacan analíticamente al menos tres cuestiones. En primer lugar, sobresale la referencia a los diversos movimientos que la Unidad experimentó, después de años de inercia, y los aportes ampliamente visibles que significaron a la dinámica institucional la existencia de una población joven que accedía mediante un nuevo programa de estudios a los espacios universitarios. En principio apareció un territorio desconocido ahí donde menos lo esperaban sus antiguos moradores, en el sitio dominado por los profesores de educación básica. A varios tomó por sorpresa, *“hacerle ahí el ridiculito con las maquinitas”* (líneas 564-565). Sus habitantes, los estudiantes de la LIE, importaron a viejos escenarios, otras formas y usos de los espacios, diversificaron e intensificaron su utilidad social, sacaron de la noche del olvido a algunos de sus antiguos y quietos habitantes, como el caso de la cafetería (línea 538), y la biblioteca (línea 545). En segundo lugar, se amplió el inventario institucional: laboratorio de cómputo (línea 547), el equipamiento de los salones con equipo enciclomedia (línea 566), pantallas (línea 569), pintarrones electrónicos y, cañones (línea 570), añadiendo a la enseñanza un componente tecnológico del que careció en años pasados. En tercer lugar, los cambios identificados por la entrevistada, nos dan cuenta de otros modos de apropiación de los bienes culturales, de múltiples usos y prácticas de reutilización de los autores, como interesaba a Michel de Certeau poner de manifiesto, al procurar el análisis de las prácticas.

La reflexión planteada por la participante de la Unidad 2, es igualmente compartida por la participante 1(P1), de la Unidad 1 en la primera entrevista que se le realizó (25 de septiembre de 2008), aunque añade una especificidad. En el extracto que sigue identifica, como en el caso precedente, la necesidad de equipar con computadoras suficientes y actualizadas a la Unidad (línea 247), de un servicio de Internet más rápido (línea 255), y de ampliar y aumentar el acervo de la biblioteca (líneas 258-260). Pero en estos extractos, a diferencia de las reflexiones iniciales de la participante 2, se asocia claramente el suministro de estos insumos a la necesidad de comprender y apropiarse del nuevo modelo pedagógico (línea 244). El aprendizaje basado en competencias resumen Villa y Poblete (2007) “supone un cambio profundo en las universidades, un cambio que denominamos transformacional, ya que incide en una doble vertiente: extensión y profundidad del mismo” (p. 32). Extensión, prosiguen los autores, porque el cambio afecta a toda la vida universitaria y a todas las estructuras que la soportan; y por otra parte, porque es difícil, o

acaso imposible incorporar el nuevo modelo sin cambiar las viejas estructuras, las actitudes de todos.

- 241 M: hablábamos en esa primera reunión que íbamos a entrar a un
- 242 M: reto
- 243 E: mjm
- 244 M: no teníamos una serie de insumos para poder comprender el modelo
- 245 M: las condiciones en las que estaba la unidad tampoco
- 246 M: respondían a las exigencias de la propia LIE
- 247 M: en nuestro centro de cómputo eran máquinas de las amarillas,
- 248 M: de cajón y habían sido enviadas de otras dependencias
- 249 M: apenas si funcionaban las teclas y bueno
- 250 E: mmm
- 251 M: no teníamos internet, no era necesario,
- 252 M: la mayoría de los profesores de LE
- 253 M: entraban nada más a maquinar su documento de recepción, titularse y
- 254 M: vámonos, con la LIE eran otras demandas, las máquinas eran
- 255 M: insuficientes, no tenían un Internet rápido, eran muy obsoletas
- 256 M: no nos permitían otros programas, decíamos no tenemos esto,
- 257 E: mjm
- 258 M: luego nuestra biblioteca estaba en un espacio, un pasillo,
- 259 M: donde los libros y los maestros apenas si podían transitar
- 260 M: ahí, era terrible, no teníamos una biblioteca actualizada.

Pero por otra parte, más allá de estas coincidencias, lo que muestran los extractos analizados es, para decirlo con una proposición etnometodológica (Garfinkel, 2006) cómo ambas participantes viven, describen y tratan a la vez de comprender cómo se van creando las condiciones que harán posible la operación del desarrollo del currículo. Estas transformaciones avistadas tan nítidas y reflexivamente lucen articuladas a las demandas surgidas del nuevo plan de estudios y constituyen un aporte al desarrollo de una nueva perspectiva curricular compartida por los docentes.

Desde el punto de vista de Engeström (1987), estas transformaciones al manifestarse en la dimensión analítica que denominamos “la *práctica educativa*”, específicamente en las *condiciones institucionales y laborales de los docentes*, inciden directamente según el triángulo de la actividad en el nivel de la división del trabajo.

Esto consiguientemente se explicaría, siguiendo a Garfinkel (1967) como el acceso a un cierto tipo de membresía en tanto las participantes se reconocen como *miembros* capaces de

“basar las propias acciones en la información tácita de la organización social en cuestión, utilizándolos a modo de esquemas operadores de la práctica” (Coulon, 1995: 179).

Complementariamente a la idea de la cita previa, para Garfinkel ser miembro se refiere sobre todo a

“...sujetos que dominan el lenguaje – no sólo el verbal, sino todos los lenguajes-propio de un escenario, de una comunidad. Porque es a través del lenguaje como se pone en juego el sentido común indispensable para la producción de las actividades de la vida cotidiana [...] las estrategias, las acciones, las prácticas puestas en marcha por esos miembros son la fuente de realización de lo mundo social” (Iglesias y Herrera, 2005: 89).

Conviene pues pensar que entre las exigencias planteadas con la implementación de un plan de estudios, los escenarios modificados constituyen un soporte necesario para el despliegue de las prácticas, según las propias vivencias expresadas por las profesoras participantes y como ha sugerido la investigación a decir de los autores referenciados. Al destacar estos elementos se proponen condiciones para responder a la primera pregunta de investigación planteada en este trabajo ¿Qué tipo de transformaciones experimentan los escenarios específicos de desarrollo de las prácticas de enseñanza?

5.2 Lo plural como principio: las antologías en la trayectoria de las actividades docentes, desde las licenciaturas en las unidades UPN.

En este apartado presento algunas de las participaciones de los profesores de las unidades, sobre las experiencias en el desarrollo de diversas asignaturas del currículo. Se trata de la utilidad trascendida que las antologías han tenido como material didáctico en todos los planes de estudio que han operado en la Unidad de Tlaxcala e incluso más allá de ella, en el plano general de la universidad.

Sea con formato de libros “proporcionados especialmente a los estudiantes, *guías de estudio*, problemarios, o guías de investigación”, como se les denominó en su plan ancestro surgido en la Dirección General de Normales en el año de 1975, o el concepto y formato que adoptó en las unidades, y más recientemente en el ámbito de la LIE, como paquete o portafolio de lecturas (ver anexo A); cualquiera sea el nombre que en el nuevo contexto adopte, quiero hacer notar la configuración histórica de las antologías como material didáctico, y por tanto, la remisión a un origen plural.

El análisis teórico que se plantea aquí, reedita algunos de los planteamientos de Michel de Certeau, en tanto inscribimos el análisis del origen de la licenciatura, en la historicidad de la unidad UPN. Por otro lado, el análisis teórico en este apartado se basa en la idea de

Bajtín de que “toda comprensión es dialógica” (Voloshinov, 1992: 142). Desde esta perspectiva lo que dicen los profesores, reconocería, según la expresión de Bajtín, de que “nuestro discurso, o sea nuestros enunciados [...] están llenos de palabras ajenas” (Bajtín, 1997: 279).

Se analizan las voces enunciadas en una reunión en la que participaron seis profesores. Las voces constituyen en esta perspectiva “*acciones comunicativas [...] muestran actividades prácticas de la cual forman parte*” (Engeström, 1995: 199). En la búsqueda de estas actividades prácticas, se ha procedido analizando los dos primeros fragmentos que a continuación se presentan y que han sido tomados de la reunión referida que tenía como finalidad evaluar los avances de los estudiantes del primer semestre. La grabación a través de la cual se documentan las participaciones fue hecha en noviembre de 2008. El tercer fragmento viene contenido en la entrevista realizada a una de las participantes (P5), y tuvo lugar 8 meses posteriores a aquella reunión.

- 90 M2: haciendo breves ensayos, apoyamos la clase
- 91 M2: con la antología que a mí me tocó diseñar
- 92 M2: hoy como tocó clase, la traigo aquí en mis manos
- 93 M2: en esta antología metimos,
- 94 M2: fue una elaboración colectiva, participó el maestro Mario,
- 95 M2: un filósofo, y un servidor
- 96 M2: que tengo estudios en economía
- 97 M2: y en educación cívica y social;
- 98 M2: metimos aquí una antología con artículos
- 99 M2: que consideramos valiosos,
- 100 M2: que hablan sobre los problemas sociales contemporáneos,
- 101 M2: metimos a un filósofo chileno a: Manuel Garrido,
- 102 M2: a Daniel Bell, a David Harvey
- 102 M2: autores norte americanos, al sociólogo francés Pierre Bourdieu,
- 103 M2: al sociólogo español Manuel Castells, al sociólogo francés Alain Touraine,
- 104 M2: entre otros muchos articulistas
- 105 M2: al sociólogo alemán Ulrich Beck, a Noam Chomsky, al brasileño
- 106 M2: Octavio Ianni, al politólogo Norberto Bobbio, al autor Giovanni Sartori,
- 107 M2: Adriana Puigros, en fin sobre problemas sociales contemporáneos
- 108 M2: pero estamos apoyando la antología
- 109 M2: artículos periodísticos que ellos van siguiendo con videos.
- 110 M2: que también hemos conseguido, sobre problemas actuales
- 111 M2: y ellos hacen un reportillo, un ensayo de cada cosa
- 112 M2: en el primer bloque hacen un trabajo grupal aunque
- 113 M2: hacen actividades individuales también hacen un reporte

- 114 M2: como un trabajo en bloque
- 115 M2: autogestivamente consiguen el cañón,
- 116 M2: hacen presentaciones en power point
- 117 M2: también pasan a otra etapa de trabajo grupal en donde,
- 118 M2: combinamos el aprendizaje individual con el aprendizaje grupal.

En este fragmento destacan dos cuestiones importantes: en primer lugar, que en el tiempo instruccional, las antologías se reivindican como un material didáctico central en el desarrollo de las asignaturas, con la distinción de que su diseño se llevó a cabo en el ámbito particular de la Unidad de Tlaxcala, por un colectivo interdisciplinario de profesores locales (línea 94) y cuyo contenido además de las lecturas claramente contemporáneas, se ve auxiliado por artículos periodísticos y videos (línea 109). Doyle (1983) constata el hecho de que en el salón de clases, una gran cantidad del tiempo es estructurado para el uso de materiales impresos.

La segunda cuestión, nos remite a la reedición, de estrategias docentes que resultan comunes a las antologías y guías pertenecientes a los planes de estudios dirigidos a la actualización de profesores de educación básica: un ensayo de cada cosa (línea 111), un trabajo grupal (línea 112), actividades individuales (línea 113). Aunque en la lista de estos elementos históricos, se introducen dispositivos tecnológicos contemporáneos como la presentación en Power Point, por parte de los estudiantes (línea 115)

Un siguiente ejemplo en este apartado, corresponde a un segundo profesor participante en la misma reunión de evaluación, donde se confirma el uso ampliado e incuestionable que las antologías desempeñan en la LIE. Se refiere a un profesor que impartía el Curso de Cultura e Identidad, que se desarrolla en el primer semestre de la licenciatura, si bien en este ejemplo el comentario del profesor enfatiza en la importancia que atribuye a los saberes actitudinales, aunque se trata de los vinculados a la propuesta de la antología (línea 316).

- 315 M6: caso de Cultura e Identidad
- 316 M6: que tiene más peso en las competencias de tipo actitudinales,
- 317 M6: valorativas, pues hemos trabajado
- 318 M6: con estos chicos, con base en la antología que se elaboró aquí
- 319 M6: por algunos maestros.

El tercer y último ejemplo, fue extraído, como lo anunciamos previamente, de la entrevista realizada a la participante 5, (P5). La particularidad de este extracto son las variantes que el

concepto antología adopta en esta profesora. En primer lugar porque se trata de un trabajo que corre a cargo de la profesora responsable de la materia; después, porque incorpora la participación de los alumnos, y tercero, los contenidos están conformados no sólo por las lecturas características de las antologías, sino que incluye artículos de Internet

- 659 M1: Genero dos tipos de
- 670 M1: antología, la antología en la que ellos escudriñan
- 660 M1: desde artículos de internet hasta artículos bibliográficos
- 661 M1: de la biblioteca
- 662 M1: les pido a los alumnos que de los instrumentos bibliográficos
- 663 M1: que ellos investigan, copien la información tal cual está
- 664 M1: hagan la ficha bibliográfica del autor que están recuperando
- 665 M1: les estoy enseñando a hacer el dato bibliográfico
- 666 M1: porque ahí tenemos algunas debilidades
- 667 M1: en el escenario este de
- 668 E: esa antología
- 669 M1: mientras hago esa antología me ayudan los alumnos
- 670 M1: algunos temas los consigo
- 671 E: ¿bajan los temas de internet?
- 672 M1: algunos temas me consiguen y
- 673 M1: la antología es conformada en colectivo con todos los alumnos y
- 674 M1: conmigo.

En los fragmentos aquí presentados destacan, en conjunto, analíticamente varias cuestiones. Primero que todo, que la marca del pasado, representada por las antologías, es historia reciente en la LIE, y un elemento nodal en su configuración. Los comentarios de los profesores, así se trate de aquellos generados en el contexto de una reunión de evaluación, como en entrevista individual, revela, según la expresión de De Certeau, que su historia constituye “una heterología [...] un recorrido de las huellas del otro” (De Certeau, citado en Ricoeur, 2004: 263). Para Engeström (2001), por su parte, esto se explicaría, con la expresión dialéctica del siguiente tipo: un “sistema de actividad contiene siempre sedimentos de modos históricos anteriores, como asimismo brotes y retoños de su posible futuro” (p. 83). Las descripciones a su vez muestran que un elemento constitutivo de la docencia actual, un material curricular específico, como las antologías, constituye para denominarlo con Bajtín “un cruce de palabras (de textos) en que se lee al menos otra palabra (texto)” (Bajtín, citado en Kristeva, 1981: 190). En el caso de los tres fragmentos citados arriba, los comentarios muestran que las antologías, albergan textos convencionales

–las lecturas de autores reconocidos, autorizados por la academia), que se entrecruzan con la propuesta de otros dispositivos, los textos electrónicos proporcionados por la Internet. En este sentido, el diseño que adquieren las antologías, el papel que desempeñan en las actividades instruccionales recientes, es un hecho coincidente y puede ser descrito con el principio de la llamada intertextualidad: “todo toma sentido si se relaciona con su contexto previo o con otras cosas equivalentes” (Lemke, 1997: 216). Además, las antologías aparecen significativamente como dispositivos de formación abiertos, en tanto son renovados sus propios contenidos incorporando artículos periodísticos, de internet y videos. Finalmente, la perspectiva de análisis propuesta para los fragmentos anteriores nos acerca a los planteamientos teóricos que conciben que, es en la acción social donde las formas culturales encuentran articulación, según los términos en que lo plantea Geertz (2005: 30).

Los distintos rasgos que sobresalen en los pasajes previos hacen plausible suscribir desde ahora la razón empírica a las tres primeras premisas que nos planteamos en este trabajo. Los elementos estructurales sintéticos que dan razón a estas premisas destacan la naturaleza reconfigurativa, su capacidad de reinventarse, de acoger las diversas y múltiples voces que pueblan el panorama siempre abierto de la enseñanza. Eso es entre otras cosas lo que presenciamos cuando las antologías emergen renovadas en los nuevos contextos docentes promovidos en la LIE, o si se trata de estrategias docentes familiares a planes que la preceden o de las múltiples voces representadas y puestas a circular con ellas.

5.3. Estrategias docentes: del pasado a lo emergente y viceversa.

Uno de los aspectos que han resultado centrales en el proceso de recogida de datos, es el tema de las estrategias docentes que los profesores crean para el desarrollo de las diversas situaciones de aprendizaje que tienen lugar en el marco del currículo. Tratándose de un nuevo currículo y de dar seguimiento a su aplicación y las implicaciones de los profesores, la identificación de los métodos de enseñanza resulta aquí muy importante.

A siete años que irrumpe en el escenario docente en las unidades la implementación de un currículo por competencias, una de las dificultades acaso sea el paso desde la lógica académica que estructuró la tradición del trabajo en la actualización de profesores de educación básica, hacia la formación de un nuevo profesional desvinculado de esa

trayectoria, y próximo al ejercicio de las metodologías como a las que se refiere De Miguel, (ver apartado 1.3).

Lo que muestran particularmente las descripciones que se analizan en el apartado superior es que los docentes, en el contexto del nuevo currículo, abren una ventana al pasado, recuperando y recreando las antologías en una nueva amalgama instruccional.

De Certeau en relación con el papel de la memoria en la organización de las conductas cotidianas, subraya que “la memoria es ejecutada por las circunstancias [...] más que grabar, responde, hasta el momento en que, al perder su móvil fragilidad, incapaz de nuevas alteraciones, no sabe repetir sino sus primeras respuestas” (p. 97).

El breve análisis realizado hasta aquí parece facultarnos a sugerir que la mutación del sentido de las prácticas de enseñanza se instaure desde una lectura del pasado, incorporando paulatinamente propuestas articuladas al nuevo plan de estudios. Quizá Polya avistó de manera inigualable lo anterior, desde hace poco más de un medio siglo al destacar que:

“cuando los seres humanos se enfrentan por primera vez a una situación o a un problema, buscan primero, naturalmente, en sus recuerdos de casos similares que hayan resuelto previamente. Si se acuerdan de un caso parecido, tratan de configurar la experiencia previa y sus enseñanzas dentro del problema actual. Si los objetivos o las condiciones coinciden, aplican el argumento previo” (Polya, citado en Jonassen, 2000: 233).

En este apartado se trata de explorar qué tipo de estrategias docentes dan cuenta del escenario instruccional que prevalece actualmente, describo cómo se van expresando en el desarrollo específico de cada uno de los profesores participantes, y también doy cuenta de qué rasgos presentan en lo global dichas estrategias.

En el análisis insistimos en la mirada etnográfica de lo que sucede en el material empírico que se retoma, identificamos “...las incontables pautas y secuencias naturales de conducta que se dan cuando las personas se encuentran en la presencia inmediata de otras” (Goffman, 1970:12).

Por otro lado, se agregan al análisis teórico las ideas de De Miguel, sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje propias y en desarrollo por los enfoques basados en competencias. A su vez abrevamos en los planteamientos de Jonnaert et al (2006) en los que reivindican un conjunto nuevo de parámetros de adaptación de los currículos a las exigencias de las sociedades contemporáneas, vinculándolos con nuevas necesidades educativas, y aceptando

la existencia de otros conceptos como el de inteligencia distribuida, que reconoce la expresión de ella entre soportes cognitivos y el conocimiento, y que han derivado en un distanciamiento paulatino de la enseñanza tradicional, que toma al alumno como un todo cognitivo.

El material empírico que se analiza proviene, primero, de lo expresado por los profesores en la reunión de evaluación de avances de 1er semestre, de la que ya se propusieron análisis precedentes; el segundo material corresponde a una reunión de evaluación de 7º semestre durante el mismo mes, llevada a cabo sólo un día posterior.

Enseguida se analiza una de las clases observadas de la participante (P7), y se corrobora o contrasta con lo programado en la guía pedagógica diseñada colectivamente con otros profesores para el desarrollo del curso. Se incorpora a su vez lo comentado por ella en la reunión de evaluación de avances del 2 de diciembre de 2009. El análisis se complementa con la revisión de una entrevista realizada a la misma profesora el 12 de noviembre de 2009. Se agregan asimismo las expresiones que tuvieron lugar durante las reuniones de evaluación de los profesores de 3º, y, 5º, semestres, el 2 de diciembre de 2009, y el 10 de noviembre de 2008, respectivamente. Por otra parte, a partir de lo expresado por una de las profesoras en la ya citada reunión de evaluación de 7º, se incorpora un análisis a dos de sus clases observadas recientemente, y el motivo era corroborar si lo planteado en esta reunión se concretaba en la propuesta de la clase. Se incluye finalmente el análisis que se hace a una de las observaciones que se llevó a cabo a la participante 3 (P3), en las que el material lo constituye un video y fotos de la clase.

Del hacer como punto de partida en la clase.

Enseguida el primer fragmento:

- 335 M6: el curso va a terminar cuando vayan
- 336 M6: a hacer una práctica de observación a una de las comunidades
- 337 M6: como se ha venido haciendo desde semestres anteriores
- 338 M6: que tenga la característica de reunir por lo menos dos grupos étnicos
- 339 M6: donde puedan realizar (())
- 340 6: este año pensaba llevarlos a un lugar un poquito más lejano
- 341 M6: donde podamos reunir a tres grupos étnicos muy identificados
- 342 M6: y que pudieran hacer a través de un instrumento la valoración
- 343 M6: tanto de la cultura como de la identidad de estos grupos

- 344 M6: sobre todo para que puedan realizar un ensayo
 345 M6: donde propongan cómo a través de la intervención educativa
 346 M6: pueden mejorar la calidad o el bienestar social de estos grupos
 347 M6: a los cuales se les está visitando.

En este ejemplo es interesante observar la propuesta que mantiene el profesor por acercar al alumno a la realidad de la vida cotidiana (línea 336) para engarzar los temas que son materia de estudio en la asignatura. Desde la perspectiva del enfoque por competencias se trataría de dar importancia a la dimensión contextual del aprendizaje. Constituye además un esfuerzo por derivar desde estas situaciones contextuales un saber teórico que demanda se concrete en “*un ensayo*” (línea 344). Se entendería en consecuencia como la puesta en uso de una modalidad de enseñanza que De Miguel (2006) denomina “*Clase práctica*”, una demostración de cómo deben actuar en la realidad.

En otro extracto el mismo profesor reafirma su compromiso con ideas teóricas proporcionadas por las lecturas:

- 317 M6: con lecturas actualizadas y pertinentes

Y con la expectativa de vincular la experiencia que proporciona el contexto a la misma necesidad de la formación profesional del estudiante (líneas 318-321).

- 318 :M6: lo que trato de hacer con esta asignatura
 319 M6: es articular precisamente
 320 M6: con lo que es (()) un interventor educativo,
 321 M6: en su práctica real, profesional.

El saber teórico y documental al encuentro de la aplicación

El siguiente extracto que igualmente pertenece a la misma reunión que los anteriores, si bien se trata de un segundo profesor que impartía la materia de “*Problemas Sociales Contemporáneos*”, parece seguir una ruta distinta y un ejercicio recursivo más cercanos a la experiencia docente histórica en las unidades, como expresa en las líneas (481-493), pues se trata de documentar una situación a fin de comprenderla.

- 481 M2: ¿para esta revisión de los problemas sociales contemporáneos?
 482 M2: claro, si.
 483 M2: me hacen reportes de grandes personajes
 484 M2: porque van a un buscador, sacan la biografía

- 485 M2: y hacen también su comentario crítico
 486 M2: de grandes personajes que están en los problemas sociales contemporáneos
 487 M2: me siguen internet, me siguen esto, han visto “*granito de arena*”
 488 M2: que es una producción que hizo una cineasta norteamericana
 489 M2: que pasan toda la vida
 490 M2: de (()) las luchas magisteriales,
 491 M2: ahí también me hicieron un reporte
 492 M2: en fin cada chavo me produce por semana uno o dos reportes
 493 M2: de tal manera que tienen una gran cantidad de material
 494 M2: y luego después pasan a una fase grupal
 495 M2: donde hacen un análisis, donde aporta cada quien sus cosas
 496 M2: ya tienen una base de datos muy importante en su computadora.

Para luego, desde la base conceptual construida, desarrollar una tarea, analizar cómo el neoliberalismo en México golpea las pensiones (líneas 498-499), o para comprender y producir otros saberes: narcotráfico, calentamiento global (líneas 500-501).

- 497 M2: cada semana este cuate
 498 M2: se va a ocupar estas dos semanas de cómo están golpeando
 499 M2: las pensiones del neoliberalismo en México
 500 M2: pero se ha dedicado sesiones al narcotráfico,
 501 M2: a la agenda negra, calentamiento global, etcétera.

Una variante de este ejemplo, es el caso de una clase observada a la profesora (P7); quien impartía la materia de “*Teoría Educativa*”, que se cursa en el tercer semestre de la carrera. Se trata de una clase teórica como modalidad organizativa de enseñanza, con la particularidad de que quienes exponen son los alumnos, asesorados por la maestra.

- 257 M4: mi materia es completamente,
 258 M4: ¿cómo le podríamos llamar? Cognitiva,
 259 M4: tiene mucha (()) en la idea de que vamos a la realidad
 260 M4: y regresamos: es teoría educativa, (())
 261 M4: lo que hemos estado haciendo es buscar ejemplos
 262 M4: ya voy en el bloque dos, le decía a Guadalupe que,
 263 M4: para cerrar bloque
 264 M4: a unos los mandé a buscar películas históricas,
 265 M4: en donde encontraran ejemplos de la educación
 266 M4: de acuerdo a lo que estudiamos
 267 M4: de los teóricos y se dio interesante (2/12/09)

En la Guía pedagógica (UPN 291-Tlaxcala) no se enuncian las metodologías que, luego serán desarrolladas en las clases, si bien se establece que “en el desarrollo de las sesiones de trabajo, se podrá establecer una comunidad de aprendizaje colaborativo o de

investigación”. Las exposiciones a cargo de los alumnos es la característica central que adopta la dinámica que propone la profesora:

- 275 M4: de repente les dije a ver quiero ver cómo exponen
- 276 M4: y no dejo que exponga el equipo completo
- 277 M4: sino que un representante del equipo expone
- 278 M4: y he sostenido los equipos (2/12/09)

Un equipo tras otro irá pasando a exponer asistidos por clases preparadas en power point,

- 283 M4: Agregué a mi programa actividades
- 284 M4: para exponer de forma oral un tema
- 285 M4: y hacer uso de la tecnología
- 286 M4: porque todos deben saber prender un cañón,
- 287 M4: deben saber conectarlo a la computadora y en el auditorio
- 288 M4: saber hacer las conexiones adecuadas (())

Clases a las que la maestra da la pauta consecutivamente, como sugiere en la línea siguiente: *61 M: ¿Quién sigue? Los que manejan teorías educativas.*

- 71(Aa): nos toca a nosotros con Max Weber
- 72 M: entonces en línea
- 73A(a): Max Weber
- 74 M: bien, ¿Qué rescatamos de Weber?
- 75M: ¿o no les hicieron caso a sus compañeras?
- 76 A(os): ¡¡si!!
- 77 M: A ver Rubén
- 78 A (o): dice que se esforzó por comprender las interrelaciones
- 79 A (o): de los factores sociales que tenían las personas.
- 80 M: él trata de asimilar un poquito cómo es que las sociedades
- 81 M: funcionan y se mete a ver la educación en ese sentido
- 82 M: que esta (()) que retomamos
- 83 M: de lo que expusieron o que
- 84 M: ¿quieren que regresen las diapositivas para que se acuerden?

Los alumnos toman la iniciativa de la clase, recibiendo apoyos intermitentes por parte de la maestra, en el transcurso de su exposición:

- 283 M4: todos exponemos, uno de cada equipo,
- 284 M4: voy registrando a quién le toca, quién ya pasó
- 285 M4: a todos les va tocando (2/12/09)

Esta clase aunque se inscribiría, de acuerdo a lo señalado por De Miguel (2006) como un tipo de clase teórica, en el sentido convencional del término, incorpora un soporte tecnológico, habitualmente extraño en las clases tradicionales: la exposición usando computadora, cañón, y preparada mediante power point (línea 84).

Este tipo de apoyos, sin embargo, trascienden el uso del recurso en una sola clase, para situarse, a decir de la propia profesora, en una finalidad asociada a la formación general del estudiante, tal como nos dijo en la entrevista que le realizamos (12/11/2009).

E: le planteas a los chavos hacer uso de la tecnología, para...

451 M: ah sí, pero eso es algo ya personal,

452 M: siempre he considerado

453 M: que los chicos tienen que tomar decisiones, que es parte

454 M: de su formación y deben de solucionar el problema que enfrentan,

455 M: todo viene de que desde muy temprano en la LIE se les pidió

456 M: que los que están haciendo su investigación,

457 M: su intervención la presentaran, la socializaran con los compañeros.

Al utilizar este dispositivo específico, se introduce no sólo un auxiliar en la clase, sino a través de él, asistimos a una redefinición de lo docente y del aprendizaje, al aceptar como sostienen Jonnaert et al (2006) un conjunto nuevo de parámetros de adaptación de los currículos a las exigencias de las sociedades contemporáneas, vinculándolos con nuevas necesidades educativas, y aceptando la existencia de otros conceptos como el de inteligencia distribuida, que reconoce la expresión de ella entre soportes cognitivos y el conocimiento, y que han derivado en un distanciamiento paulatino de la enseñanza tradicional, que toma al alumno como un todo cognitivo.

Planteamientos como los anteriores constituyen un acercamiento al estado actual de la enseñanza, en razón de lo que nos proponíamos documentar en algunas de las preguntas, que sirven de base a esta tesis ¿Qué experiencias definen el quehacer docente actual? ¿A qué nuevas representaciones del docente asistimos?

Aunque entre la clase del profesor de Problemas Sociales Contemporáneos, cuyas evidencias fueron recogidas de una reunión de evaluación, y las evidencias recolectadas mediante observación a la clase de la profesora (7), la entrevista y lo comentado por ella en la reunión de evaluación de los profesores de tercer semestre, mantienen sus diferencias, ambas modalidades de trabajo docente, circunscritas como anotamos líneas arriba, según los planteamientos de De Miguel (2006) como “*Clase teórica*”, conducen a una posible interpretación en términos de lo descrito por Schön (1998)

“a la visión del conocimiento profesional como una jerarquía en la que los principios generales ocupan el nivel más alto y la concreta solución del problema el más bajo” (p.33).

Sin embargo, si bien se enfatiza en lo teórico como característica general de la clase, ésta presenta una variedad de situaciones que guardan un estrecho vínculo con posturas muy recientes sobre pedagogías activas. Los casos que siguen no sólo constituyen ejemplos de pedagogías activas, sino que muestran que categorías como clase teórica, son entes verdaderamente abiertos y complejos. Como intento mostrar, la variedad de estrategias didácticas puestas en acción por los profesores, lo mismo ocurre, con independencia del tipo de asignatura, en primer semestre, que en tercero o en quinto, o en la dinámica interna misma de la clase, veremos variar las estrategias entre un bloque y otro de la misma asignatura por el mismo profesor. Así por ejemplo en la reunión de evaluación del 2 de diciembre de 2009, un profesor puede sostener que

74 M2: mi clase si (())

75 M2: para que podamos hacerlas amenas,

76 M2: algunas ocasiones les traigo diapositivas

O como el siguiente comentario de un profesor que impartía la materia de Introducción a la Epistemología: 82 M2: *les puse un mapa conceptual*; el de la profesora (P7), en esta misma sesión:

164 M3: la estrategia que implementé con ellos

165 M3: porque de alguna forma

166 M3: los tenía que hacer que trabajaran,

167 M3: prácticamente les estoy dejando mas investigación

168 M3: lo que vamos a ver me lo tienen que investigar

169 M3: y me lo tienen que entregar,

170 M3: en cuestión muy arcaica, a mano.

Y tratándose de la misma clase por la misma profesora 7 (P7).

183 M3: en este segundo bloque

184 M3: iniciamos con conocer a todos los teóricos,

185 M3: los puse a dramatizar.

En este otro caso recopilado de una reunión de evaluación de 5°. Semestre del 10 de noviembre de 2008, la profesora que impartía la asignatura de *Desarrollo Físico, Motor, la Salud, y la Nutrición en la Infancia Temprana*, casi al culminar su curso declaraba: 161 M1: *ya vamos en el 4to bloque, se proyectaron videos.*

Así como de la misma manera en lo llevado a cabo en un avance anterior:

- 21 M1: de acuerdo a la planeación ya toca exponer por equipos
- 22 M1: nada más por este bloque anterior
- 23 M1: se dio mediante lluvia de ideas
- 24 M1: se han dado asambleas, diálogos simultáneos,
- 25 M1: ha sido collage.

La profesora 4 (P4), que tenía a cargo la materia “*Desarrollo de la Inteligencia*”, en un 5°.

Semestre señalaba respecto de las actividades llevadas a cabo con sus estudiantes.

- 442 M5: me han grabado videos del desarrollo
- 442M5: de los niños desde distintas perspectivas.

Esta gama de ejemplos enuncian incluso un movimiento interesante en cuanto a la complejidad que adopta durante la enseñanza, en el caso de este grupo de participantes, el concepto de cognición, que vale la pena decirlo con la amplitud que lo trata Luhmann (2007)

“La cognición [...] facultad de enlazar nuevas operaciones a las recordadas; presupone que mediante el olvido se liberan capacidades del sistema, aunque también que nuevas situaciones pueden llevar a recurrir selectivamente a condensaciones de operaciones pasadas” (p. 90).

Los proyectos como estructura central de la clase.

En un siguiente extracto que corresponde esta vez a la reunión de los profesores del 7° semestre, lo que vamos a observar es la opción “*proyectos*”, como la estrategia central para el desarrollo de la clase, si bien a éste le anteceden dos procesos didácticos similares a los empleados por el profesor analizado en un ejemplo anterior, aquí se enfatiza en el hacer como lo fundamental. Lo que corrobora con su mayor descripción, los detalles y las implicaciones de cada uno de los actores de la clase. El profesor del cual se procede al análisis estaba a cargo del curso *Diseño y Evaluación de Proyectos de Intervención en el Trabajo*. El profesor plantea al grupo una estructura didáctica en la que destaca tres momentos:

- 95 M5: El trabajo tiene tres momentos:
- 96 M5: el primer momento lo estoy manejando
- 97 M5: como seminario.

Luego prosigue el segundo momento:

- 103 M5: ahí nos dimos a la tarea de hacer la revisión de las propuestas
 104 M5: del marco teórico, de los contenidos bibliográficos.
 105 M5: que teníamos y lo llevamos
 106 M5: hacia trabajo de ((discusión)) con los chavos.

Y el tercer momento:

- 139 M5: Les presento la convocatoria y aquí dice la convocatoria que
 140 M5: pueden participar jóvenes a nivel nacional
 141 M5: En proyecto del instituto mexicano de la juventud
 142 M5: en diferentes líneas de trabajo,
 143 M5: ¿Por qué hasta treinta mil pesos?
 144 M5: Porque ellos se pueden organizar como grupos
 145 M5: vamos a decir, conformados legalmente como asociación civil
 146 M5: como equipo de trabajo para que puedan estar
 147 M5: dentro de los criterios de la participación
 148 M5: dentro del proyecto, lo que hice fue conformar equipos de trabajo,
 149 M5: primer elemento
 150 M5: conformé equipos de trabajo, les entregué la convocatoria
 151 M5: tienen que leerla detalladamente
 152 M5: fue la primera tarea y tienen que exponer con detalle qué entendieron
 152 M5: de la convocatoria a partir de eso,
 153 M5: todos estuvieron de acuerdo y empezaron a hacer
 154 M5: sus primeras propuestas, propuestas que iban más encaminadas
 155 M5: a la parte de la educación así muy estigmatizado
 156 M5: problemas de aprendizaje, pero no podían
 157 M5: ver en ese primer momento otras problemáticas de los jóvenes
 158 M5: y de la capacidad de interventor educativo,
 159 M5: ¿qué fue lo que hice? Que hice un trabajo de problematización
 160 M5: a partir de ese momento mi trabajo es con ellos como taller,

El extracto muestra que aunque la parte teórica y documental (líneas 97 y 104), están presentes de inicio, ambas desempeñan una función supletoria de la estrategia central, que consiste en

- 112M5: implica saber hacer otra idea,
 113 M5: loca como siempre de mi parte,
 114 M5: y que tiene que ver cuál es la utilidad práctica de (risas)
 115 M5: del curso para los chavos.

De ahí en adelante le dará más relevancia al saber procedimental y será a partir de esta elección que se desarrolla la mayor parte del curso. Desde aquí se revela la heurística que propone el profesor. La primera característica notoria es una clara estructura de la

actividad⁸ “conformar equipos de trabajo” (línea 148), entregar la convocatoria y leerla (líneas 150 y 151, respectivamente), exponer qué han comprendido de la demanda (línea 152), derivar las propuestas de proyectos (línea 157), y trabajar con ellos como taller (línea 160). Adicionalmente el profesor nos informa los problemas a los que se enfrentan los alumnos en esta primera tarea “no poder ver la problemática” (línea 157).

En otro momento de la participación es posible ver que además de identificar problemas concretos en la comunidad como un aporte específico del diseño de este tipo de situaciones didácticas, el profesor tiene la expectativa que los alumnos puedan extraer de las propias experiencias comunitarias las alternativas de solución a los problemas, sea de los casos de embarazos en mujeres jóvenes (línea 190), o el de las relaciones intergeneracionales (línea 197) y constituirlos en la naturaleza misma de los proyectos de intervención. Esto es lo que parece acontecer en las líneas (190-204) que conforman el extracto siguiente.

- 190 M5: El problema del embarazo, es un problema que
- 191 M5: se está trabajando en la secretaria de salud y otros sectores,
- 192 M5: pero aquí es de joven a joven y
- 193 M5: directamente con chavas y chavos que han tenido
- 194 M5: la experiencia de embarazos no deseados y no planeados
- 195 M5: y rescatar la experiencia de ellos para poder hacer el trabajo de
- 196 M5: de una manera educativa en su propia comunidad.
- 197 M5: Otro proyecto: relaciones intergeneracionales,
- 198 M5: se va a rescatar el saber hacer de los adultos mayores con
- 199 M5: los jóvenes de la comunidad, van a coordinar el proyecto
- 200 M5: en -el cual-, la línea de trabajo es afianzar, recobrar los valores,
- 201 M5: una implementación o un aprendizaje dentro de ellos,
- 202 M5: ¿Qué es lo que les quiero dar a entender en este sentido?
- 203 M5: Es que los chavos están haciendo proyectos
- 204 M5: con problemas muy concretos
- 204 M5: muy reales de Tlaxcala.

En esta misma lógica se desarrolla la comunicación que nos ofrece la profesora que declara en el siguiente extracto, tomado de la misma reunión. La profesora estaba encargada del curso de “*Consultoría psicopedagógica*”.

- 256 M2: Más o menos en el mismo sentido,
- 257 M2: trabajo consultoría psicopedagógica,
- 258 M2: aquí primero que nada también es un espacio,
- 259 M2: lo trabajo como seminario-taller, la primera parte que identifiquen
- 260 M2: ¿Qué es una consultoría?

⁸ Tomo el concepto de estructura de actividad propuesto por Lemke (1997), para quien una clase es una actividad social. Tiene un modelo de organización, una estructura. Tiene un principio y un final, y como todos los tipos de actividades sociales, se construye.

- 261 M2: como un espacio que tiene una oportunidad de intervención
 262 M2: pero aplicando todas las habilidades y competencias
 263 M2: que han ido recogiendo a partir de todo su
 264 M2: trayecto dentro de la licenciatura.

En esta intervención, como en el caso del profesor anterior la estructura didáctica muestra desde luego un primer momento que es constituirse como seminario-taller (línea 259), para posteriormente pasar a conversar con las habilidades y competencias logradas en su proceso formativo (líneas 262-264) – segundo momento- con la situación de campo (línea 274) – tercer momento.

- 273 M2 Hemos estado en el aula pero
 274 M2: se han ido directamente a campo,
 275 M2: han tenido la necesidad y la obligación de superar el
 276 M2: enfrentarse a un grupo, de ver cómo se trabaja con alumnos
 277 M2: casi iguales con ellos porque se trabaja en Colegio de Bachilleres
 278 M2: y de ahí surgió lo que ya habíamos comentado
 279 M2: lo del laboratorio de intervención,
 280 M2: dentro de este laboratorio, la propuesta, una
 281 M2: de las propuestas aparte de la de Lucio
 282 M2: es lo de apoyo comunitario
 283 M2: ellos trabajan directamente en campo.

Esta perspectiva de trabajo docente se ratifica en las observaciones que se hicieron a esta profesora un año después de estas declaraciones, formuladas como asenté en una reunión de evaluación de avances.

Las clases en la que voy a analizar esta modalidad de enseñanza, por parte de la profesora, corresponde al curso “*Administración y Gestión*”, que se imparte en el 5°. Semestre de la carrera. Durante la primera observación llevada a cabo el 4 de noviembre de 2009, la maestra inició preguntando:

“¿Cómo van, qué avances llevan los “proyectos”?”

Les recuerda observar ciertas características que deberán mostrar los proyectos:

- “Que ofrezcan calidad
- Que sean novedosos
- Que sea una empresa que de ganancias para crecer”.

Luego reiterará que son siete los proyectos que se van a presentar: 4 en equipo y tres individuales. Conmina a los alumnos a

“no olvidar que un criterio que no deben pasar por alto, es que están vendiendo su idea”.

A partir de lo que están vendiendo dice:

“Vamos a ver cuál es la empresa que está mejor creada y que tiene mejores planes de administración, porque tenemos que hacer mucho con poco, además la capacidad de mantener a nuestra empresa como líderes, de mantener a nuestros colaboradores bien establecidos dentro de la empresa, que se sientan contentos, que rindan, que trabajen fuerte”.

Insiste en que habrá que:

“Tener una visión para los negocios y para lograr obtener apoyo de diferentes instituciones, la capacidad de vinculación, eso debe estar dentro de su empresa, sino está deben considerarlo: Vinculación, liderazgo”.

En una sesión siguiente (91109), se presentarán los proyectos, cuyos nombres son:

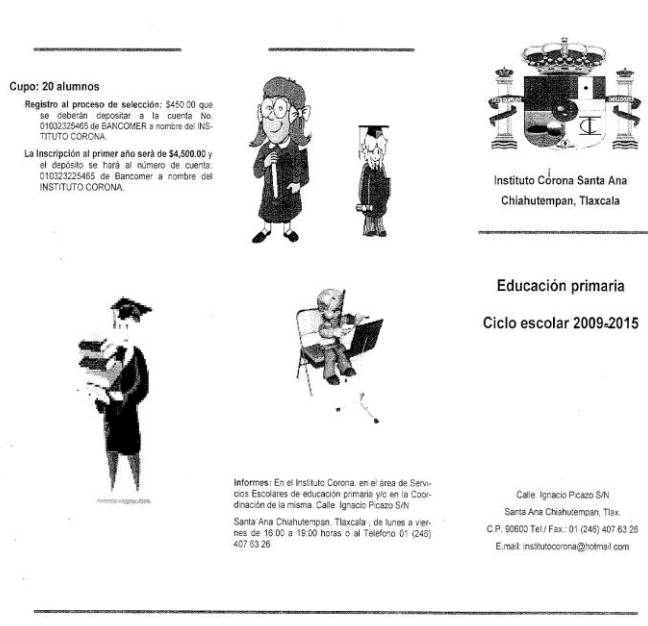
1. Asesoría a empresas e instituciones
2. Creación de un centro escolar con enfoque Montessori
3. Encuentra la clave del éxito (Ofrece talleres, pláticas, conferencias, asesoría a padres).
4. Instituto de valores educativos
5. Asesoría y gestión educativa
6. Creación de un instituto
7. Consultoría

Posterior a la presentación de los proyectos conversé con la profesora sobre las finalidades de este tipo de situaciones de aprendizaje y las implicaciones docentes.

Bueno, dice:

“Primero les doy las bases teóricas sobre lo que van a hacer, ellos tienen que participar en la elaboración de los proyectos, luego los asesoro (a ver qué va aquí, qué le falta), y tienen que desarrollar la capacidad de intervención”.

Lo que la docente formuló en una larga intervención de 20 líneas (líneas 256 a 264 y 273-283), teniendo como contexto de actividad una reunión, lo ratifica en actividades concretas y específicas en un par de clases, como se muestra en uno de los proyectos de equipo, cuyo producto se ve enseguida:



En este proyecto concretado en un tríptico, lo que los alumnos tratan de dar cuenta, en cada apartado se refiere a la solicitud de la maestra de cómo aplicar los contenidos del curso en una propuesta factible de ser implementada, en este caso en la creación de una institución educativa.

De los contenidos teóricos a la aplicación en escenarios específicos.

Finalmente, el ejemplo que analizo en seguida, de la participante 3 (P3), se inscribiría consecuentemente en una concepción de desarrollo de la clase a través de proyectos, en la realización de un proyecto para la resolución de un problema, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos (De Miguel, 2006). Se refiere al curso “Comportamiento *organizacional*”, que se imparte en el 7º. Semestre de la carrera. El material lo constituye, primero, la guía pedagógica, especialmente la parte correspondiente al bloque II del curso, denominado “*Los procesos interpersonales*” (ver anexo A3). En ella la profesora expuso desde el inicio del semestre la expectativa que tenía de los productos de la clase, luego paso a revisar un extracto de un video tomado en donde las intenciones consisten en dar seguimiento a la manera en que la profesora demanda que los alumnos concreten lo anunciado en la guía, y finalmente presento el análisis de uno de los productos presentados por los alumnos para el cual escogí una de las fotografías de la exposición de los trabajos de los alumnos.

La profesora durante el diseño de la guía había planteado tres tipos de actividades correspondientes al bloque II de la asignatura, que trata de los “*Procesos Interpersonales*” en las organizaciones. Primero debían presentar un escrito en equipo, de las lecturas sugeridas en la antología, asimismo cada alumno debía presentar un ensayo individual, una vez revisado cada tema, más una guía de observación y un diario de campo de las actividades, y concluirían con la presentación y exposición de carteles por equipo de las actividades llevadas a cabo durante sus prácticas profesionales. Analizo lo relacionado con los carteles.

La profesora da inicio a la exposición de carteles recordando cuáles eran los propósitos de la actividad:

El objetivo de la actividad para los alumnos, aclara es que:

“lo que ellos ven en clase ahora lo van a relacionar en el lugar, en la institución donde están desarrollando sus prácticas profesionales, es decir, los conceptos que están viendo cómo observan que se realizan dentro de sus prácticas profesionales”.

Se trata de ver, agrega:

“cómo es la organización donde están desarrollando sus prácticas profesionales”

Entre los aspectos a observar que dependen directamente del curso están:

- Comunicación
- Cultura organizacional
- Liderazgo
- Conflicto
- Roles
- Clima organizacional
- Motivación

Como muestra la foto siguiente, literalmente estos serán los aspectos que reportan los estudiantes en cada uno de los carteles, independientemente del tipo de organización en la que llevan a cabo sus Prácticas Profesionales.



Entre los análisis realizados, en un ejercicio de retroalimentación, a los contenidos de los carteles, tanto de parte de los profesores, como de los propios estudiantes al concluir las presentaciones, las observaciones giraron en torno a dar cuenta literal de los aspectos que comprendía el curso, y la manera en que documentaron cada uno de ellos.

Los ejemplos analizados de los seis profesores permiten identificar cuatro distintas modalidades que nos describe la enseñanza como una actividad compleja y heterogénea. El primer extracto analizado nos muestra a un profesor que enfatiza el hacer (línea 336), teniendo como perspectiva articular la formación al hacer profesional (líneas 319-321). Del segundo, en cambio, su propuesta se inscribe en una perspectiva que da relevancia a las lecturas (líneas 483-485), como punto de partida para la aplicación posterior al análisis de problemas actuales (líneas 497-501), pero mantenida en la naturaleza de lo documental *“ocupándose de cómo están golpeando las pensiones del neoliberalismo en México”*. La profesora (7) desplaza parte de la responsabilidad a los alumnos, conservando en lo esencial el control de la clase, pero reivindicando la revisión teórica como contenido central de la clase, un símil del profesor anterior. Los segmentos correspondientes a las reuniones de evaluación de 3º, y 5º, semestres nos pondrán de manifiesto, no obstante, que las clases teóricas adoptan una complejidad creciente si se analizan en el conjunto del grupo de

docentes, y a su vez bastante diversas y flexibles en el transcurso del desarrollo de las clases.

Por su parte, los ejemplos de los dos profesores analizados posteriormente en esta sección apuestan por una propuesta didáctica que aunque parten de algunos elementos teóricos, enfatizan sobre todo el hacer, vinculado a problemáticas comunitarias como en el caso del profesor M5, *es que los chavos están haciendo proyectos con problemas muy concretos muy reales de Tlaxcala, y de trabajar directamente en el campo*, en la expresión de la profesora M2. Así, estos casos podrían ser considerados según los planteamientos de Collins, Brown y Newman (1989), como ejemplos claros de Aprendizaje cognoscitivo, al asumir la inseparabilidad entre conceptos, actividad y contexto; próxima por otra parte al modelo pedagógico de instrucción anclada que sostiene que “el estudiante adquiere conocimientos para ser usados” (Schank, Fano, Bell y Jona, 1994: 307).

Finalmente el caso de la profesora 3, representa una propuesta en que partiendo de los aspectos relacionados expresamente a los contenidos teóricos del curso, establece como vehículo de concreción las Prácticas Profesionales en escenarios reales, en el plano institucional.

El recorrido analítico llevado a cabo a lo largo de este punto 5.3, puede ser comprendido circunscribiendo sus alcances, sin pretender agotarlos, alrededor de tres aspectos: como características generales del proceso didáctico, como descripción de la enseñanza que campea en los casos de los profesores analizados, y como influencia de trayectorias docentes.

Los ejemplos aportados, tales como los de la profesora (P4), en la materia “*Desarrollo de la Inteligencia*”, (5º. Semestre) respecto de las actividades llevadas a cabo con sus estudiantes: *M5: me han grabado videos del desarrollo, el de la profesora (P7)*; en la materia de “*Teoría Educativa*”, (tercer semestre): *M4: de repente les dije a ver quiero ver cómo exponen*, o como el que expusiera esta misma profesora un poco más adelante: *M3: los puse a dramatizar*; lo que expresan con ellos, estos docentes, más allá de estas coincidencias, o divergencias respecto del conjunto de estrategias didácticas empleadas, de su origen y alcance, de la lectura que cada uno les imprime sin condicionar el tipo de asignatura de que se trate, en el contexto del desarrollo del currículo, puede ser descrito como

“múltiples modos de enmarcar la intervención práctica, cada uno de los cuales toma el curso de una aproximación distinta del encuadre del problema y su resolución” (Schön, 1983, p. 49).

Estos análisis coinciden con las teorizaciones de Elbaz (1981) sobre el conocimiento práctico, quien concibe que el

“conocimiento de los maestros no surge del vacío, sino de experiencias concretas de situaciones particulares [...] en las cuales ellos están situados, y prevaleciendo en su trabajo concepciones de los procesos de curriculum y de la instrucción, así como de sus propias percepciones sociales de su rol” (p.46).

Asimismo, como sostienen los teóricos de las teorías implícitas (Rodrigo, M., Rodríguez, A., y Marrero, 1993), y como se ve en el conjunto de los casos analizados al manifestar diversas aproximaciones a sus estrategias docentes

“el profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación y también otros que son resultado de experiencias continuadas y difusas sobre los más variados aspectos que podemos distinguir en un currículum: contenidos, destrezas, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación, etc” (p.244).

Los ejemplos, por otro lado, pueden ser comprendidos como modalidades de prácticas de enseñanza en las que convergen en el desarrollo del nuevo currículo trayectorias provenientes de las experiencias que los docentes han adquirido y sistematizado como producto de su participación en otras propuestas curriculares. No obstante, que se retoman experiencias específicas de clases teóricas, en las que se dejan investigaciones a los estudiantes, preparación de exposiciones, prácticas externas, estudio y trabajo en grupo, entre otras que aquí se han analizado, en el actual contexto de la enseñanza se resignifican por la dinámica particular que les imprimen sus actores, por los alcances propios de los cursos.

El conjunto de estrategias que compone el análisis del que se da cuenta en este apartado, aunque reivindica lo que por mucho tiempo se han considerado estrategias docentes propias de la enseñanza tradicional, las reflexiones propuestas por los maestros de la explicación de su uso y los alcances, nos acercan más a la idea de inteligencia distribuida (Salomon, 2001: Jonnaert et al, 2006), al mostrar en lo global un grupo importante de soportes, en el entorno de la actividad de aprendizaje (clases prácticas, elaboración de proyectos, biografías de personajes, dramatizaciones, elaboración de videos), que caracterizan a la actividad colectiva de la enseñanza en la LIE, y en la que el alumno no es ya el todo cognitivo, sino

la “persona-más”, como la denomina a este propósito Perkins (2001).

Las explicaciones proporcionadas por los distintos profesores nos acercan a los procedimientos intersubjetivos que subyacen a las decisiones que toman en cada caso. Los comentarios que apuntalan cada uno de sus señalamientos sobre su proceder en las clases, nos remiten al encuentro de muchas de las estrategias empleadas por ellos en las elaboraciones de origen histórico de muchas de ellas (exposiciones, clases teóricas, trabajo en equipo), y de la refuncionalización y adaptación a las demandas propias del currículo actual (uso de video, dramatizaciones, talleres, trabajo de campo, entre otras).

Las estrategias docentes descritas anteriormente apuntan, desde nuestro punto de vista, hacia dos modos distintos de gestión y operación de la clase, modos que se presentan relacionados: 1) Un modo colectivo de gestión didáctica de la clase. Lo constituyen cuatro variantes: a) El contexto como centro de la actividad didáctica, b) La comprensión teórica y documental, c) La realidad social como eje de la intervención didáctica, d) La relación teoría- escenarios; y a su vez, 2) Un modo individual de operación didáctica, constituido por: a) El saber teórico como deriva del contexto - práctica profesional, b) De la comprensión teórica y documental a la aplicación y lectura de la realidad, c) De la realidad social-proyectos al logro de la competencia, d) De los contenidos teóricos a la aplicación en escenarios específicos y logro de la competencia.

La inteligibilidad puesta en evidencia en las diversas maneras de explicar los procedimientos que los profesores llevan a cabo en el contexto del desarrollo del currículo, como ejercicio nítido de su enseñanza, nos aportan elementos imprescindibles que responden al menos a cuatro de las interrogantes planteadas: ¿Qué características presenta el proceso didáctico (planeaciones, interacciones, propuestas de evaluación)? ¿Cómo podemos describir la actividad de la enseñanza en el contexto actual en las Unidades? ¿Cómo se manifiestan las trayectorias docentes en la dinámica de concreción del currículo de la LIE? ¿Qué soportes contribuyen a la cognición del docente en el desarrollo actual del currículo?

A la luz de nuestras premisas, las expresiones concatenadas ya emerjan de las nuevas tramas curriculares en forma de estrategias docentes, del cariz que asuman personificándose

o en mundos plurales, apuntan hacia formas específicas de enseñanza, como sostiene la premisa 1. El recorrido analítico andado a estas alturas da cuenta como promete la premisa 2, de los usos creativos y variados que los docentes otorgan tanto a elementos curriculares históricos como actuales, mostrando los diversos momentos que suele adoptar una implementación curricular.

Asimismo, la reanimación de las antologías, su composición heterogénea y plurifuncional para todas las asignaturas, la acogida en ellas de la variedad de discursos y representaciones docentes, la adopción y puesta al día de los muchos dispositivos (estrategias docentes, propuestas de evaluación etcétera) que emigran y toman ciudadanía por todas partes, son en esencia formas propias de la enseñanza en la LIE.

A su vez, la visibilización de todos estos componentes, del tipo de enseñanza que caracteriza a la LIE, la dinámica propia que asume, entre otros, aparecen una y otras vez, con matices y alcances propios en el registro de cada instrumento de investigación utilizado. Cada instrumento definiendo algunas veces o ampliando los horizontes. En particular, por ejemplo, la observación nos permitió asomarnos al mundo de los secretos que sólo se comparten cuando se forma parte de él, cuando se opta por mirar desde ángulos parecidos, cuando se sopesan compromisos similares. Las reuniones de evaluación, mientras tanto, puntualizaban preocupaciones compartidas, venturas de los muchos, expectativas en puerta. Durante estas mismas reuniones, de igual manera que de las de planeación, al adoptar formas conversacionales, se construían y compartían similares maneras de ver la LIE, de sustanciarla y de darle coherencia respecto a su proyecto colectivo. Por ahora, estos múltiples registros que definen la experiencia específica de la enseñanza en la LIE, parece haber sido posible desde una articulación múltiple y compleja como se confió al plantearla en la premisa 4.

5.4. La redefinición del papel del docente, como transformación expansiva de la enseñanza.

Para los teóricos de la teoría de la actividad (Engeström, 1987, 1991) la creación de un nuevo sistema de actividad requiere la apropiación reflexiva de modelos y herramientas avanzadas que ofrezcan la posibilidad de salir de las contradicciones internas. Estos autores, postulan la existencia de un ciclo de *aprendizaje expansivo* que representa una relación cíclica entre lo que denominan interiorización y la exteriorización en una actividad

en cambio constante. Engestrom considera que la internalización está relacionada con la reproducción de la cultura y la externalización con la producción de nuevos artefactos culturales, la “búsqueda de soluciones novedosas” (Cole y Engestrom, 2001: 68). La internalización toma crecientemente la forma de autoreflexión crítica, la externalización, en cambio, representa la búsqueda constante de soluciones (Engestrom, 1999). La externalización alcanza su cúspide cuando un nuevo modelo de la actividad es diseñado e implementado. A nivel de los sistemas de actividad colectiva, cada ciclo de aprendizaje expansivo puede ser visto como el equivalente de la zona de desarrollo próximo, propuesta por Vigotski (Engestrom, 1987). Desde el punto de vista de la historicidad, el rasgo central del ciclo de aprendizaje expansivo es que no tiene un curso predeterminado de desarrollo unidimensional. Engestrom (1999) sostiene que un sistema de actividad es por definición multivocal. “Un ciclo de aprendizaje expansivo es una reorquestación de esas voces, de los diferentes puntos de vista y aproximaciones de muchos participantes” (Engestrom, 1999: 35). El trabajo de Engestrom se centra en las contradicciones como factores causantes de movimientos y en las perturbaciones como indicadores del potencial.

A partir de estas consideraciones adicionales, y de la elaboración propuesta al respecto en el marco teórico de este trabajo, el orientación capital de este apartado es el análisis de cómo el docente redefine su hacer –su papel- y cómo sucede la transformación de su quehacer hacia nuevas formas y definiciones, es decir, cómo es que sucede la transformación expansiva de la enseñanza en el contexto de la enseñanza a partir de la LIE. Engestrom (1987) nos ayuda a formular teóricamente el alcance que buscamos: “La actividad debería ser analizable en sus dinámicas y transformaciones, en su evolución y cambio histórico” (p. 30).

Aspiro a engarzar en este sentido tres aspectos: las relaciones epistemológicas en la enseñanza, tensiones y desarrollo en la reconfiguración de las prácticas, y desarrollos alternativos de la enseñanza: la visibilización de la expansión.

El material empírico que analizo lo constituyen una reunión de capacitación realizada el 2 de noviembre de 2008, cuyo tema fue la planeación a propósito del inicio del semestre, donde la asistencia incluía a profesores de los diferentes cursos y actividades que se desarrollan cotidianamente, le sigue una reunión de capacitación llevada a cabo el día 28 de enero de 2009, en la que fungí como coordinador de la actividad, se analiza una reunión de

evaluación de los profesores que atendían las clases del 7º, semestre, del día 10 de noviembre de 2009, el cuarto material consiste de una reunión de capacitación realizada el día 30 de enero de 2009. Complemento este apartado con dos clases observadas. La primera consiste en una clase de tutoría, en la cual el tema era la introducción y preparación de las prácticas profesionales a un grupo de alumnos de 5º. Semestre; la clase corresponde al día 11 de noviembre de 2009; y finalmente la clase observada a la profesora (P6) sobre las tutorías en tanto su condición de ser la responsable institucional de esa actividad. Esta sesión fue realizada el día 9 de noviembre de 2009.

5.4.1 Las relaciones epistemológicas en la enseñanza actual en la LIE

Uno de los aspectos que interesan en este trabajo, refiere a los sucesos que dan cuenta de cómo, en el marco del currículo se conciben las relaciones entre distintos elementos del sistema de actividad. Cómo se combinan en un momento dado los aspectos sujeto-objeto, sujeto-sujeto, o como señalan Engestrom et al (2002) “los aspectos instrumental y comunicativo de la actividad” (p. 305). Arne Raeithel y Bernd Fichtner (citado en Engestrom et al, 2002), nos permitimos recordar, argumentan que las relaciones epistemológicas en el sistema de actividad pueden explicarse a partir de la existencia de tres niveles: *coordinación, cooperación y comunicación*.

Al introducir este tipo de análisis busco como sugiere Engeström “analizar la actividad como “un fenómeno contextual y ecológico. Los modelos explicativos de la actividad deberían dar cuenta de las relaciones sistémicas entre los sujetos y el mundo entero” (Engeström, 1987: 30-31).

Al analizar la enseñanza, desde este marco epistemológico, según los diversos datos recopilados, encuentro que su proceso de renovación es antecedido por la creación de un marco de referencia desde el cual se articulan diversas voces, incluidas aquellas en conflicto. Cada una de estas voces representa lecturas de diferentes elementos del currículo con respaldos de guiones específicos e igualmente distintos.

Al revisar esos guiones, lo que en principio uno puede observar es lo que podría considerarse una falta de coordinación entre ellos, un conflicto de actores, en los que cada uno elige “seguir sus propios papeles predeterminados y “[...] cada uno se concentra en el desempeño satisfactorio de las acciones asignadas” (Engeström, et al, 2002: 305); sea como

“*acciones asignadas*”, como el caso de la profesora del extracto inicial o bien por “*tradiciones asumidas*”, representada en el tercer extracto.

Para proseguir con la dinámica contrada desde otros apartados e hilar los comentarios por venir, recorro de nuevo a segmentos que provienen de las distintas fuentes que conforman el archivo empírico. La atención especial que atribuimos ahora a la información que analizo, deriva de que los alcances que se buscan en esta sección están marcados por la complejidad de poner al descubierto, de entre las complejas tramas de las muchas participaciones, los esfuerzos que los participantes hacen por mostrar una orientación colectiva a la tarea docente, desde el marco curricular actual. Los segmentos analizados pueden ser descritos, afín con el planteamiento de Engestrom acerca de la *coordinación*, como un nivel inicial de relación epistemológica entre los elementos del sistema de actividad, como la asunción y representación de un guión:

Inicio con el análisis de la reunión de capacitación llevada a cabo el día 28 de enero de 2009.

267 M5: al entrar la LIE empieza a existir cambios en la estructura,
 268 M5: para cubrir los lineamientos que a nivel nacional
 269 M5: nos solicitaba la apertura
 270 M5: que era una biblioteca con libros de la LIE,
 271 M5: que aún no ha sido completada,
 272 M5: un centro de cómputo conectado a internet,
 273 M5: con máquinas conectadas

Las líneas de este segmento pueden verse como la creación de un marco de referencia, que al mismo tiempo pretende dar sentido a la comprensión del escenario que se avista. Con una lógica performativa* la profesora (P1) interpreta en las líneas anteriores, las condiciones que la actividad docente requiere, de cara a las exigencias del nuevo currículo; constituyéndose como un tipo de reflexividad en que las descripciones y afirmaciones sobre la realidad no sólo informan acerca de ella, sino la constituyen (Garfinkel, 2006).

Una construcción reflexiva como la formulada por la participante en las líneas 267-273, nos permite además comprender que:

* Para Austin la lógica performativa del lenguaje contribuye a hacer lo que afirma; comunicarse es hacer cosas con determinadas intenciones en situaciones concretas. Adopto este significado en la expresión que refiere esta nota (Austin, J.1988. *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. México: Paidós).

“Las actividades mediante las que los miembros de la sociedad producen y controlan los escenarios de asuntos cotidianos organizados son idénticas a los procedimientos de esos miembros para hacer explicables esos mismos escenarios” (Garfinkel, 1967: 1).

En un segundo segmento que corresponde a la entrevista realizada a la participante 2 (P2), la postura anterior se decanta ya no como una acción performativa, sino como acciones específicas que han debido adoptarse a nivel institucional.

- 527 M: se tuvo que implementar el laboratorio de
- 528 M: cómputo, algo súper urgente, porque las consultas a Internet,
- 529 M: porque los trabajos
- 530 M: en computadora era una necesidad, no un lujo,
- 531 M: entonces en dónde, pues habilitar
- 532 M: el lugar más inesperado.
- 533 M: La Unidad de aquí de Morelia tuvo que construir un edificio
- 534 M: ex profeso para instalar su laboratorio de cómputo

Ambos segmentos representan una perspectiva compartida por un conjunto de profesores. En realidad las dos profesoras citadas en los fragmentos previos actuaron de acuerdo con las reglas del sistema de actividad “las normas y las sanciones que especifican y regulan los procedimientos correctos esperados y las interacciones aceptables entre los participantes” (Cole y Engeström, 2001: 30); reglas que definirían cómo se producen y manejan los escenarios bajo los cuales se desarrollan las actividades docentes en la LIE.

Garfinkel (2006) respecto de la idea de escenario, introduce una característica metodológica aplicable al caso:

“Tomando las formas en que es organizado, un escenario consiste en los métodos por los cuales sus miembros son dotados de explicaciones del mismo escenario como contable, narrable, proverbial, comparable, representable, es decir, como eventos explicables” (p. 45).

Por su parte, el caso del siguiente extracto, que pertenece a una grabación realizada el 28 de enero de 2009, toma como elemento de la disidencia el concepto de competencias, representando una segunda postura que contrasta con la anterior, en tanto la pretensión colectiva es el papel que desempeña cada profesor en la operación del currículo:

- 1420 M1: ¿Cuál es la cuestión de las competencias?,
- 1421 M1: las competencias vienen a convertirse en una clase de mito
- 1422 M1: que a partir de las competencias planeamos dar solución
- 1423 M1: a muchos de los problemas que tenemos,
- 1424 M1: aunque de manera oculta la competencia es capacitar al estudiante
- 1425 M1: para que trabaje en el mercado y estamos hablando
- 1426 M1: de un mercado global de tal manera que el conocimiento local

- 1427 M1: ha sido dejado de lado;
 1428 M1: segundo este mito está generando dos cuestiones,
 1429 M1: primero que es una moda que obviamente como moda
 1430 M1: nos está generando desde el punto de vista epistemológico
 1431 M1: un error de categoría, esta categoría decimos la vamos a privilegiar
 1432 M1: pero qué tanto está respondiendo esta categoría a los problemas de,
 1433 M1: no sólo del estado, del país, porque estamos pensando globalmente
 1434 M1: pero estamos olvidando el mercado local que es el punto de partida

A diferencia de la postura de la profesora del primer segmento, en el extracto correspondiente a este profesor, se identifican aspectos específicos del currículo, expresándose como rupturas “[...] bloqueos, resquebrajamientos o fisuras en la comprensión intersubjetiva y entre el flujo de información entre dos o más participantes de la actividad” (Engeström, 2002: 307), representado por ejemplo en los comentarios de las líneas 1421-1425. No obstante, dado que estas expresiones son más bien comunes, más que desviaciones hacia la implementación normal del currículo, éstas aparecen en realidad en el ámbito de lo colectivo como consecuencia natural de un ambiente académico.

Las incidencias entonces toman diversas expresiones, que sin embargo desde el lenguaje de la teoría de la actividad, consisten en desviaciones no intencionales del guión, que se pueden manifestar como “*confusiones*” (Engeström et al, 2002:307). Este parece ser el caso representado en el siguiente segmento:

- 309 M2: tengo una duda concreta sobre, tengo una materia que es
 310 M2: la adolescencia y la adultez y la competencia con que (())
 311 M2: es muy ambiciosa, dice: identificar los rasgos físicos,
 312 M: psicológicos
 313 M2: y sociales de las etapas de la adolescencia.
 314 M2: Para empezar ahí está en chino, cómo vas a identificar
 315 M2: todas esas cosas si nada más le das una embarradita al alumno
 316 M2: de cuestiones de la adolescencia muy por encima y
 317 M2: de la adultez en el ser humano con el propósito de comprender
 318 M2: las necesidades de los procesos de enseñanza aprendizaje,
 319 M2: si no están estudiando para maestros,
 320 M2: son orientadores educativos,
 321 M2: desde ahí la competencia para mi esta fuera de lugar.

Estas posturas se expresarán, sobre todo durante las reuniones de capacitación, en incertidumbres y desacuerdos, como casos específicos de faltas de *coordinación*. La nueva estructura de actividad, sostienen Cole y Engeström (2001), requiere un “análisis reflexivo de la estructura de actividad existente: los participantes deben aprender a conocer y a

comprender lo que quieren superar” (p. 67). Preocupaciones como las exhibidas en las anteriores “*reflexiones críticas*” (Cole y Engeström, 2001), enmarcadas en las líneas 309-321, auguran una perspectiva que conduce hacia una posible innovación, al manifestarse como una forma de internalización dentro de la espiral virtuosa (Engeström, 2008), del aprendizaje expansivo.

Uno de los profesores participantes en esta misma reunión expresa, en cambio, lo que constituiría un paso hacia un tipo de innovación y un esfuerzo de *cooperación* al aceptar, respecto de la implementación de la LIE:

37M1: siento que se ha ido definiendo, consolidando,

38 M1: por que al principio si había muchas dudas

Un segundo ejemplo quizá más estructurado en la perspectiva de la cooperación lo manifestó la participante 6 (P6), durante la entrevista que le realicé el 9 de noviembre de 2009, cuando describe la propuesta de capacitación para tutores. Esta propuesta surge como un esfuerzo de comprender que la labor del docente en las unidades requiere de nuevas habilidades, para las cuales sólo emprendiendo las búsquedas necesarias contribuirán a hacer una labor más completa.

248M: mi propuesta era

249 M: armo un taller y vamos aprendiendo todos

250 M: y generamos un taller de dos días

251 M: hicimos nuestros (())

252 M: hacíamos nuestras reuniones cada mes

253 M: y nos empezaba a funcionar

254M: porque compartíamos todas nuestras experiencias

255 M: nuestras dudas, nuestras inquietudes

Por definición “las transiciones hacia la cooperación pueden presentarse en interacciones entre varios practicantes o entre los profesionales” (Engeström et al, 2002: 307). Estas participaciones desde la asunción del nuevo guión, en la nueva perspectiva curricular, encuentran un soporte muy importante en la iniciativa creativa de alguno de los elementos del colectivo, como en el caso de la tutoría; o en la búsqueda de ayuda externa para la comprensión de los diferentes aspectos nuevos del currículo. Uno de esos elementos gira alrededor del concepto de intervención, central en el diseño de la licenciatura.

46 M1: se ha ido definiendo, han venido también personas

47 M1: a platicarnos experiencias, incluso en otros países, por ejemplo,

48 M1: vino un doctor español, a platicarnos esta experiencia que ellos manejan

- 49 M1: de intervención social, quizá un poco como más amplio, a mí por lo menos,
- 50 M1: se me ha ido aclarando, qué podría manejarse como
- 51 M1: este concepto de intervención educativa
- 52 M1: esta idea de hacer un diagnóstico, crear un proyecto adecuado
- 53 M1: a las necesidades de una comunidad
- 54 M1: el paso siguiente, sería transmitirles esto a los estudiantes
- 55 M1: y que fuera quedando un poco más claro
- 56 M1: el concepto de intervención educativa
- 57 M1: y de lo que hace un interventor educativo,
- 58 M1: cuál sería su papel

Los datos recopilados durante diversos momentos, sea en reuniones de planeación, como de evaluación, permiten distinguir, sin embargo, el surgimiento de otro tipo de posturas y explicaciones que difieren de aquellas previamente analizadas, tanto las que apuntan a aspectos específicos de la *coordinación*, como de la *cooperación*, acercándonos a lo que describimos en su momento como un ejercicio de *comunicación reflexiva*.

En el segmento que proviene de la reunión de capacitación de 28 de enero de 2009, uno de los participantes visualiza la situación que prevalece en el colectivo de profesores en relación con el trabajo que llevan a cabo, en los siguientes términos:

- 155 M1: no critico a los docentes porque creo que todos
- 156 M1: como yo, nos hemos ido
- 157 M1: inmiscuyendo gradualmente en ir conociéndola,
- 158 M1: apropiándonos de todo lo que
- 159 M1: implica formar la perspectiva de competencias
- 160 M1: creo que todos vamos en
- 161 M1: ese sentido a la mano
- 162 M1: estos cursos, como otros que nos han ofrecido
- 163 M1: la propia institución también, nos ha
- 164 M1: permitido tratar de homogenizar criterios

Adicionalmente lo que el participante comunica en este pasaje, es la referencia a una preocupación específica que parece confluir en el ámbito del colectivo de profesores. Se trata de la dificultad atribuida al enfoque basado en competencias, pedagogía bajo la cual están diseñadas las diversas actividades y presupuestos del currículo (líneas 156-161). Reafirma como sostienen Cole y Engeström (2001), que en las prácticas, en su sentido histórico, las viejas tradiciones persisten y se modifican. Dada la naturaleza compleja de los sistemas de actividad, las tensiones, las perturbaciones y las innovaciones locales son la

regla y el motor de cambio, como ha quedado asentado. Al incursionar en las distintas dimensiones aludidas, desarrolladas en un complejo escenario sociocultural⁹ en el que los profesores llevan a cabo sus actividades es posible dar cuenta, no obstante, de los aspectos específicos en los que se expresarían, sean como tensiones, perturbaciones o innovaciones. En primer lugar, las faltas de coordinación analizadas en los primeros momentos de esta sección pueden interpretarse como expresiones de contradicciones de mayor calado en el ámbito de la unidad. UPN. Se pueden describir como contradicciones entre el objeto en búsqueda de aprehensión (las prácticas de enseñanza afines a la perspectiva pedagógica: el enfoque por competencias), y las nuevas normas que regulan la interacción entre los profesores y entre los profesores y los alumnos. De hecho como sostiene Engeström (1999), “el objeto es internamente contradictorio (...) el objeto en cuestión puede ser comprendido como un proyecto bajo construcción desde su condición material más simple hasta, su forma más significativa y a su resultado o consecuencia” (p. 65). La novedad del objeto consiste en que se han modificado las pautas que durante la docencia solían ser de aplicación rutinaria, se trataba de clases teóricas o prácticas. La novedad trasciende hacia el mismo trato que ahora debe otorgar al alumnado conformado la mayoría de ellos por jóvenes.

El ejemplo presentado sugiere una segunda contradicción, la falta de coordinación puesta en evidencia por un tercer profesor, que proviene de una postura disidente a la analizada en el apartado precedente. Esta puede interpretarse como una manifestación de una contradicción entre el objeto nuevo de la actividad – la enseñanza- y las herramientas: el enfoque por competencias, con nuevos presupuestos acerca de la labor del profesor, y de su relación con los sujetos de su actividad.

Sin embargo, el análisis de las posibles relaciones epistemológicas, presenta al menos dos casos claros de ejercicios de cooperación, en el que el profesor cuyo extracto analizamos,

⁹ Para Lessard (2008), una característica del contexto actual que ha influido directamente en la aplicación del enfoque por competencias en la educación, se encuentra en la evolución del trabajo y de la economía; Jonnaert (2006), ubica, a su vez, la emergencia de un nuevo concepto de conocimiento, para una sociedad del conocimiento en movimiento. Bauman (2007), en una concepción sociológica de gran novedad e interés, identifica dos características en un escenario nuevo a nivel planetario. (1) “El paso de la fase sólida de la modernidad a la líquida [...] una condición en que las formas sociales (las estructuras que limitan las elecciones individuales, las instituciones, la continuidad de los hábitos, los modelos de comportamiento aceptables) ya no pueden [...] mantener su forma por más tiempo, por que se descomponen y derriten antes de que se cuente el tiempo necesario para sumirlas; (2) La separación y el inminente divorcio entre poder y política” (p.7-8).

representa entre el conjunto de voces, una voz que divisa un horizonte en el que la confluencia hacia la reconstitución del nuevo objeto asoma y lo nombra, al aludir al concepto de intervención como el elemento a partir del cual los acuerdos del colectivo parecen marchar, por una parte, y el caso de la profesora cuya propuesta de taller tutorial convoca a la participación con el objetivo claro de compartir experiencias o inquietudes, por la otra.

Finalmente, en una reflexión un tanto densa, el análisis de lo comentado por un siguiente profesor muestra que surgen formas emergentes de organización que conducen hacia procesos de comunicación compartida, principalmente alrededor del concepto de competencias y de la homogenización de los comportamientos docentes vinculados a éste.

Las faltas de coordinación aludidas arriba, los pasos hacia la cooperación y la comunicación reflexiva, no fueron nunca eventos nítidos durante el desarrollo de las diferentes reuniones que analizo. Al analizar una y otra vez las transcripciones, aquellas van expresándose como resultado del contexto nuevo que deviene de la necesidad de ir dando cauce a las múltiples voces que ahí se expresaban y del ejercicio de articular en lo posible sus significados.

Desde el marco teórico de la tesis, las contradicciones manifestadas respecto de las faltas de coordinación son un ejemplo de una contradicción primaria en el primer punto analizado, “la introducción de un objeto y motivo de una forma culturalmente más avanzada de actividad en la forma dominante de la actividad central” (Engeström, 1987: 62); y una contradicción cuaternaria, “el trabajo se desarrolla sobre nuevas bases [...] la persona aceptará un nuevo hábito o concepción y su modo de vida cambiará en consecuencia” (Ibid: 64), respectivamente en el segundo momento del análisis.

5.4.1 Tensiones y desarrollo en la reconfiguración de las prácticas de enseñanza

Inevitablemente, la implementación de un nuevo plan de estudio, y las demandas traídas de suyo en el sistema de actividad, creó varias contradicciones internas. Estas contradicciones incluyen desacuerdos sobre: 1) Otras formas de organización institucional (nueva división del trabajo), y nuevas funciones para el personal docente: tutorías, prácticas profesionales,

servicio social, 2) Formas alternativas y complementarias de operación (nuevas reglas) 3) Nuevas aproximaciones en la enseñanza, el aprendizaje, y la evaluación que provocó desajustes en las prácticas escolares y el salón de clase, 4) Repercusiones y cambios en las prácticas pedagógicas por la introducción de nuevas nociones curriculares: Intervención, competencias.

Las interacciones observadas al revisar el conjunto del material empírico, muestran diversas tensiones distribuidas en varios componentes del sistema de actividad.

Desde la perspectiva evolutiva de re-configuración de las prácticas de enseñanza, una tensión (*Tensión A1*) evidente parece situarse en el *sujeto*, específicamente en las concepciones docentes sobre el aprendizaje, en relación con las exigencias propias del currículo. Esto se puede ver en el acercamiento reflexivo de un participante en una actividad de capacitación coordinada por mí, el 29 de enero de 2009, en cuanto a las dificultades que observa en los alumnos en la materia de epistemología que se cursa en primer semestre de la carrera.

Creo que la epistemología, así planteada como está en el programa, aparece omitiendo o hablando de la historia de un alumno, que ya viene con una base conceptual. Una epistemología como tal, como teoría de la ciencia, es un nivel mayor que considero que el programa en si omite, que es imprescindible abordar con el alumno: el problema de teoría del conocimiento, de la metacognición, para comprender el problema de la comprensión del conocimiento científico, sobre todo el para qué, por qué.

Esta dificultad observada en relación con el *papel del alumno*, respecto de la apropiación curricular, en el caso de la misma asignatura, es ratificada por otro participante durante esa misma reunión al sostener que:

La dificultad de este curso está en el aspecto práctico, en cómo los individuos construyen. Coincido en que hay una base muy endeble de los alumnos. Esta materia para mí dificulta la parte práctica.

Hay, asimismo, una expresión centrada en el mismo elemento del sistema de actividad, el *alumno*, si bien, hace alusión explícita a un concepto que se sitúa en la trayectoria histórica de la docencia en la UPN, la referencia a los maestros como destinatarios de la labor docente en la LIE (*Tensión A2*).

El comentario se desarrolla en una sesión de evaluación del primer semestre, el 10 de noviembre de 2008. La materia sobre la que presenta el informe se trataba de *Problemas sociales contemporáneos*:

Tengo la impresión de que me han tocado maestros bastante buenos, que le echan las ganas en el sentido de ser esmerados, ser responsables, ser puntuales y llevamos un buen ritmo, casi nunca noto que hay vacíos, que falta algún maestro, tenemos siempre actividades muy variadas, me están respondiendo bien.

Cuando analizaba la reunión del 30 de enero de 2009, me ha sido posible identificar otra contradicción, expresada en forma de dilema, de duda: asesor VS tutor (*Tensión A3*).

448 M1: Una pregunta:

449 M1: ¿Dónde está la diferencia entre la tutoría

450 M1: y la asesoría en prácticas profesionales?

451 M1: ¿Dónde está, el brinco, el límite o...?

En el diagrama del triángulo de la actividad las tensiones arriba descritas se muestran de la siguiente manera:



Sin embargo, aunque las contradicciones primarias parecen ser más frecuentes, en los hallazgos que presento, aparecen otras formas de contradicción que caracterizaría el proceso de desarrollo de las prácticas de enseñanza hacia nuevas zonas de desarrollo próximo (Engeström, 1987), en el nivel del individuo y del grupo de profesores participantes; se trata de contradicciones secundarias. Estas contradicciones suelen

presentarse cuando se inyecta en alguno de los componentes de la actividad, un elemento nuevo o importante, que a causa de ello adquiere una nueva cualidad (Engeström, 2001). En los segmentos siguientes un nuevo tipo de elemento conceptual, el *concepto de intervención*, irrumpe en las prácticas de enseñanza que habían venido llevándose a cabo en las unidades, volviéndolas inadecuadas y frente a la necesidad de adecuarse a las nuevas circunstancias (*Tensión B1*).

- 336 M5: tengo algunas dudas
- 337 M5: porque dentro de esta institución
- 338 M5: veo formación profesional
- 339 M5: como interventor educativo,
- 340 M5: es decir,
- 341 M5: con la profesión no se
- 342 M5: si hay aquí alguno de los compañeros,
- 343 M5: ya hablábamos la otra vez
- 344 M5: de que tenemos diferentes experiencias
- 345 M5: y las vamos adaptando,
- 346 M5: las vamos adecuando
- 347 M5: y es verdaderamente a veces hasta difícil
- 348 M5: y digo qué tanto estamos siendo tan certeros
- 349 M5: en decir algunos ejemplos,
- 350 M5: algunos ejercicios reales
- 351 M5: del proceso de la intervención
- 352 M5: en cualquiera de las materias

Es posible ubicar un segundo ejemplo de este tipo de *tensión (B2)* de igual manera en el ámbito de las *herramientas*, vinculada a la *noción de intervención*, un concepto nuclear en la misma concepción curricular de la licenciatura. Como reflexiona un participante, durante una reunión de planeación del 28 de enero de 2009.

Hay un problema que no se ha tomado en cuenta, recordemos que la intervención es en esencia, un problema de la acción y la reflexión, y en la LIE, creo que no se ha tomado en cuenta la reflexión. El problema de la reflexión es partir de una teoría, que nos diga qué es lo que hay que averiguar. El problema es cómo lo intentamos, a partir de qué.

Estrechamente ligada a esta postura se desarrolla un segundo punto de vista (*Tensión B3*).

¿Cuál es la cuestión de las competencias?

Las competencias vienen a convertirse en una clase de mito que a partir de las competencias planeamos dar solución a muchos de los problemas que tenemos, aunque de manera oculta la competencia es capacitar al estudiante para que trabaje en el mercado y estamos hablando de un mercado global de tal manera que el conocimiento local ha sido dejado de lado; segundo este mito está generando dos cuestiones, primero que es una moda que obviamente como moda

nos está generando desde el punto de vista epistemológico un error de categoría, esta categoría decimos la vamos a privilegiar pero qué tanto está respondiendo esta categoría a los problemas de, no sólo del estado, del país, porque estamos pensando globalmente pero estamos olvidando el mercado local que es el punto de partida para un desarrollo obviamente de todo el país lectura

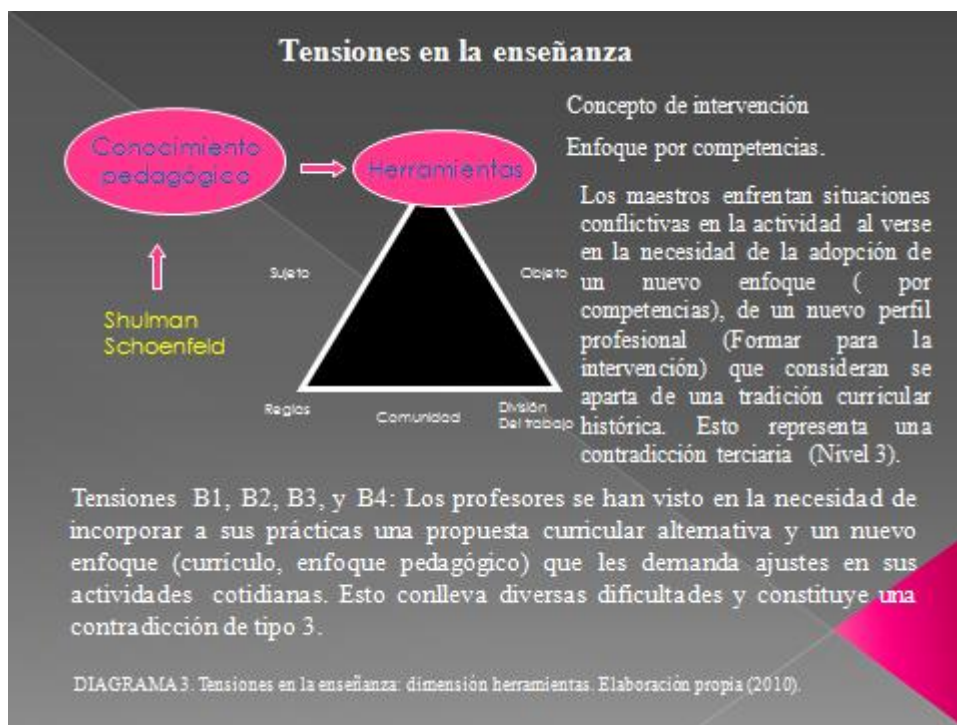
Posturas como las dos anteriores, se ven alentadas durante la participación de otros profesores durante la misma reunión. Son reflexiones que alrededor del enfoque de competencias, muestran contradicciones con la práctica instituida. Ese es el caso de la siguiente opinión (*Tensión B4*).

Creo que aquí viene un conflicto, porque no coincido con la posición de este enfoque, de esta mirada, porque tampoco necesitamos prepararnos en que meramente con carácter instrumentalista, es decir, hay la necesidad o hay un número de necesidades, tenemos que preparar a profesionales, a sujetos que den solución, que instrumenten, que den calidad y que mejoren (()) cuando leí (()) eso coincide con las famosas competencias de carácter instrumentalista, no sacar solamente maquilladores, no; que diseñen, que den forma, que peguen cosas. Y ahí está, para mí fue un primer conflicto que llego a esta posición.

Estas voces actantes dentro del sistema de actividad es lo que la teoría de la actividad explica cuando señala:

“La construcción de objetos mediada por herramientas no sucede de manera solitaria y armónica (...) es un proceso dialogal y colaborativo en el cual diferentes perspectivas y voces se encuentran, chocan y se fusionan. Estas diferentes perspectivas están arraigadas en distintas comunidades y prácticas que siguen coexistiendo dentro del mismo sistema de actividad colectivo” (Engeström, 1999: 382).

Estas tensiones así se expresen como dudas en una perspectiva claramente curricular (*Tensión B1*) o como una clara disensión ideológico-política (*B2, B3, B4*), manifiestan desajustes en las concepciones de prácticas curriculares históricas y representan un potencial advenimiento de una perspectiva que incorpora la noción de intervención y el enfoque pedagógico centrado en competencias.



Durante el desarrollo de la misma sesión de la que se han extraído dos de los episodios anteriores, una de las participantes (P1) a la que se le dio seguimiento durante sus clases y otras actividades, centra por su parte la reflexión en el papel del docente (*Tensión C1*).

La clase de sólo presentar y exponer temas no es una clase que nos permite evidenciar competencias. Tú hablabas de esta historia personal y en la LE (Licenciatura en Educación): mucho de estas prácticas se ejecuta, a ver maestros comentemos, hablemos en función de la diapositiva y punto.

No es en el hacer en la acción donde estamos cerrando nuestras didácticas, cuando miramos una clase con este escenario si nos mueve toda la estructura, por que decimos, qué escenarios serían los más adecuados para que los estudiantes pongan en juego esas habilidades que les permitan tener los conocimientos profesionales.

Esta misma situación es secundada en un siguiente extracto, esta vez a cargo de un profesor, que participaba en la reunión ya analizada del día 28 de enero de 2009 (*Tensión C2*).

Aquí viene la cuestión de los cambios, el que tiene que cambiar principalmente es el profesor, porque si el profesor sigue estableciendo el mecanismo de control, entonces cómo es que las competencias pueden funcionar cuando el

profesor dictatorium es el que tiene la única respuesta positiva y se olvida de las alternativas y las opciones.

A diferencia de la postura política que vertebra algunas de las opiniones anteriores, estos profesores -más parecidas al que se expresa en la tensión B1-, introducen en sus reflexiones un elemento central del currículo: el profesor, e identifican la necesidad de redefinir su papel, al agregar otra faceta a su labor, la de diseñar nuevas situaciones de aprendizaje y la de tomar consciencia de su nuevo status.



Las tensiones anteriores pueden sintetizarse en el siguiente diagrama (5).

DIMENSIONES Y CONTRADICCIONES EN EL TRIÁNGULO
DE LA ACTIVIDAD.

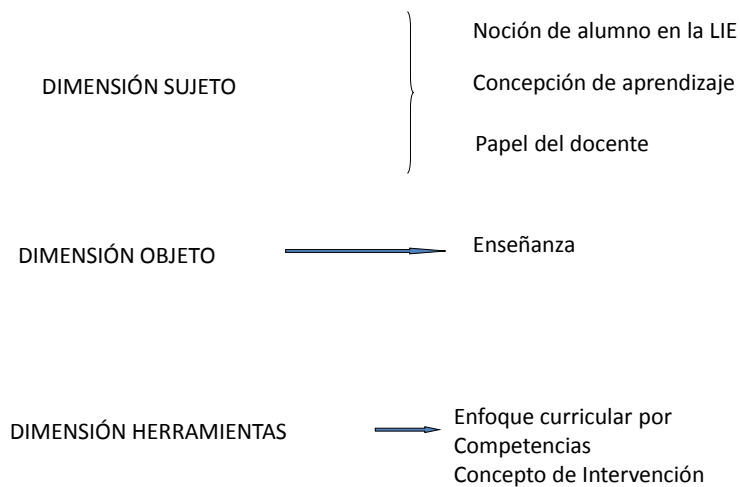
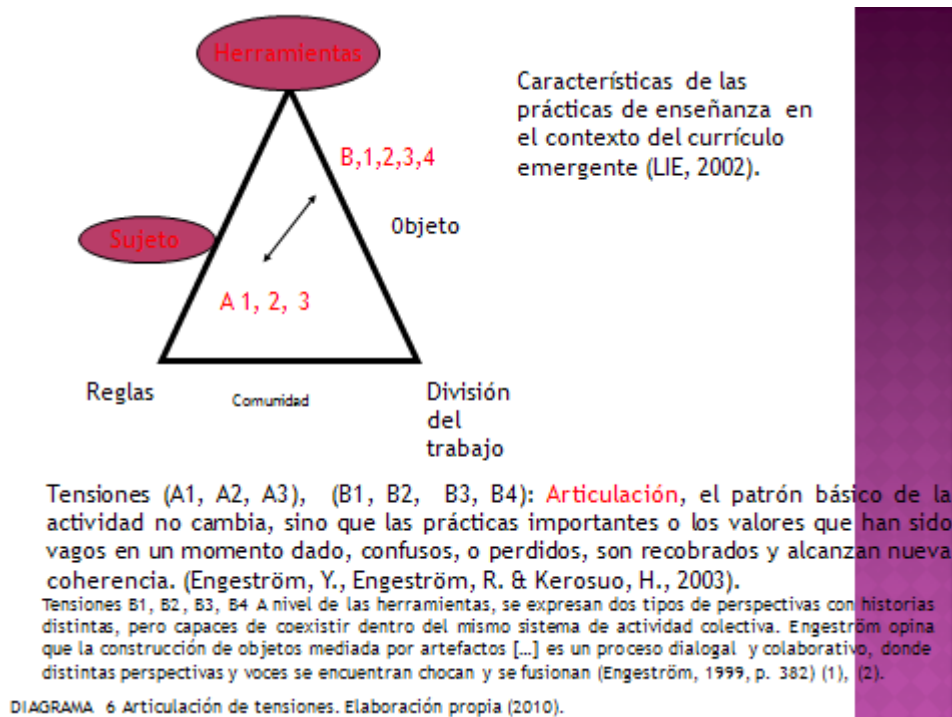


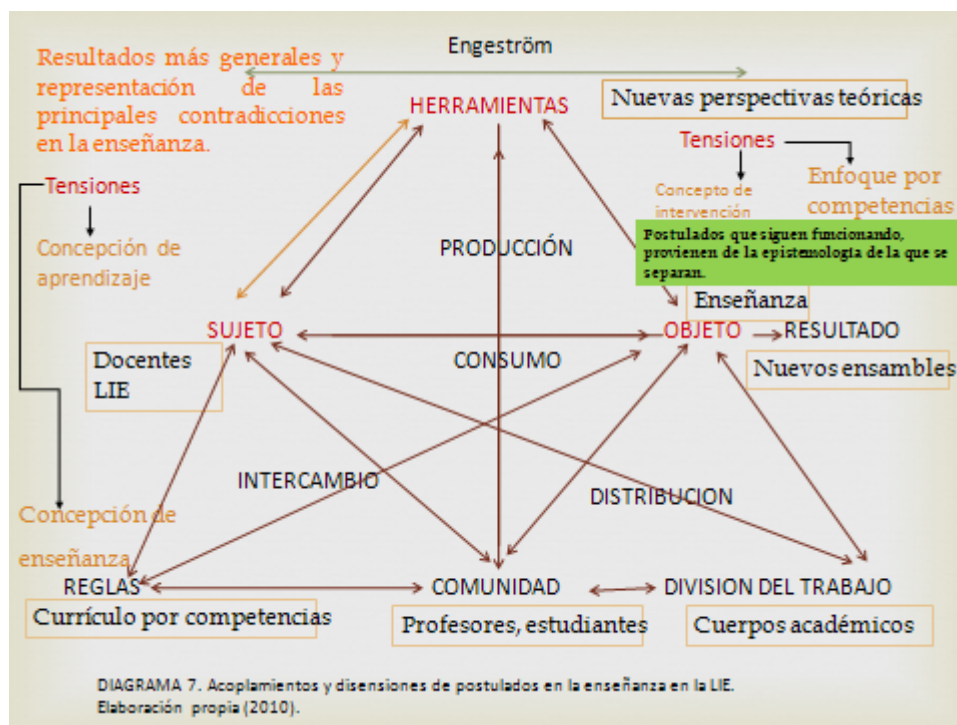
Diagrama 5. Dimensiones y contradicciones en el triángulo de la actividad. Elaboración propia (2010).

Analizados en la perspectiva de un nuevo sistema de actividad las tensiones representadas en los episodios y triángulos de la actividad anteriores, muestran las siguientes articulaciones (Diagrama 6).



Una panorámica más integradora de los análisis hasta aquí llevados a cabo, constituye una posible respuesta adicional a dos de las interrogantes que nos propusimos en esta tesis, y a las cuales en apartados anteriores, se ofrecieron apuntes iniciales: ¿Qué experiencias definen el quehacer docente actual? ¿A qué nuevas representaciones del docente asistimos? Asimismo, en una línea mucho muy estrecha y vinculante con la teoría de la actividad, los análisis mostrados, así como las tensiones ilustradas en los triángulos de la actividad, de las páginas inmediatamente anteriores, suministran un potencial explicativo a la interrogante ¿Cómo contribuyen las nuevas herramientas curriculares (noción de intervención, enfoque por competencias) a la reconfiguración del sistema de actividad?

A nivel de articulaciones más generales en el triángulo de la actividad es posible afirmar la presencia de cambios en las representaciones de las prácticas de enseñanza al mostrar en su conformación híbrida nuevas conceptualizaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, otras definiciones del perfil de egreso al incorporar a su bagaje a través de nuevas perspectivas teóricas, la noción de intervención, y la de competencias, como se visualiza en el triángulo (Diagrama 7).



Los casos previamente presentados, nos permiten observar que el funcionamiento de esos postulados sobre cómo aprenden los alumnos, en el contexto del ejercicio de las nuevas prácticas de enseñanza, provienen de epistemologías de planes previos a la LIE, e incluso externos al ámbito de la UPN, cuyo destinatario se presupone, cuenta con conocimientos que le hacen viable un cierto nivel de comprensión. Para la teoría de la actividad histórico-cultural una de las posibles explicaciones a la idea anterior, podría ser que las tensiones y contradicciones se hallan dentro y entre los sistemas de actividad (Engeström, 1987).

En nivel similar se ubicaría la preocupación que muestra el docente respecto del uso de la teoría como precondition para la actividad práctica. Los casos identificados nos permiten hablar de una doble tensión, ubicada entre las herramientas y la enseñanza, en tanto el objeto específico de trabajo; esto exige, desde el punto de vista cognitivo que los docentes re conceptualicen su enseñanza como objeto nuevo y diferente de trabajo. Los episodios correspondientes a las profesoras (P1, P2 y P3) muestran un potencial advenimiento de nuevas ideas y visiones vinculadas al currículo de la LIE, y a la nueva situación docente.

El complejo escenario sociocultural en el que los profesores participantes desarrollan la enseñanza, genera un grupo de tensiones y contradicciones que muestran una formación multivocal (Daniels, 2003) en el interior del sistema de actividad. Como enseñan

Engeström, y Miettinen (1999), “un sistema de actividad se convierte en una construcción colectiva, multivocal de su pasado, presente, y futuras zonas de desarrollo próximo” (p 10). La actividad colectiva es empujada por un motivo público, (“*de manera oculta la competencia es capacitar al estudiante para que trabaje en el mercado*”). El motivo nos recuerda Engeström, (1999) se forma cuando una necesidad colectiva encuentra un objeto que puede potencialmente resolverla. El motivo está encarnado en el objeto de la actividad. El objeto insistirá Engeström, representa un proyecto bajo construcción, desplazándose desde una potencial materia prima a una forma significativa y a un resultado y consecuencia. “En este sentido, el objeto determina el horizonte posible de acciones y metas. Pero es un horizonte que tan luego alcanza un objetivo intermedio, el objeto escapa y debe ser reconstruido mediante nuevas acciones y metas intermedias” (p. 65). El avance hacia ese horizonte y sus elementos puede ser visto de la siguiente manera (Diagrama 8):



Los análisis encaminados, hasta el momento, exhiben la confluencia de prácticas de enseñanza cuyos contenidos provienen de marcos de referencia plurales y heterogéneos. Los hallazgos ponen de manifiesto que los contenidos de la enseñanza están siempre constituyéndose, interpelando a historias, que disienten o se acoplan con el presente en

nuevas formas de coexistencia. Si bien en determinadas circunstancias en el marco del nuevo currículo las acciones docentes aparecen como desarticuladas, o insuficientes, son también expresiones de su heterogeneidad. Desde la mirada de Michel de Certeau representarían una brecha desde la cual se insinuarían las reformulaciones, los desvíos, las apropiaciones y las resistencias (Chartier, 2007), que anunciarían nuevos sentidos, reivindicando el lado activo, insumiso de los docentes.

Es posible apreciar entre los docentes prácticas de apropiación (De Certeau, 2000) y resignificaciones distintas, de los nuevos elementos de las prácticas docentes. Mientras por ejemplo, para algunos las dificultades se sitúan en las concepciones de aprendizaje de los alumnos, para otros están en las nuevas perspectivas curriculares, o en conceptos nucleares del currículo. Las tensiones evidenciadas por los profesores en puntos como los precedentes, nos parece, expresarían dinámicas y posibilidades de cambio y desarrollo, involucradas en cada acción (Engeström, 2003).

Los análisis permiten pues comprender la enseñanza reciente como el resultado de un diálogo cuyos marcos de referencia se pueden representar en el siguiente esquema (3).



5.4.2 **Desarrollos alternativos de la enseñanza: la visibilización de la expansión.**

Uno de los rasgos centralmente inequívoco de la teoría de la actividad desde la perspectiva de Engeström, (1987, 1999, 2008) es su contribución metodológica para el estudio del desarrollo laboral. Para Engeström lo común al analizar el trabajo es mostrar dos de sus dimensiones más conocidas: la lineal y la socioespacial. La dimensión lineal describe cómo operaría un proceso; empero, no hay sitio ni lenguaje para representar las interacciones horizontales entre varias tareas paralelas de un actor, o entre diferentes actores o entre actores y herramientas. La dimensión socioespacial, en cambio, son imágenes y diagramas que representan situaciones laborales donde personas y herramientas interactúan de acuerdo a un orden espacial (Engeström, 1999: 64). Sin embargo, esta dimensión no logra explicar qué impulsa a las personas en su trabajo y cómo tienen lugar las transformaciones laborales en la organización colectiva.

A decir de Engeström, (1999), la teoría de la actividad al introducir la distinción entre actividades individuales y sistema de actividad colectiva, ofrece una oportunidad para dar cuenta mediante la visibilización expansiva, de las transformaciones del desarrollo del trabajo, que ninguna de las dos dimensiones anteriores posibilita.

Como ya formulamos en la sección del marco teórico y como se empezó a mostrar en los apartados próximos precedentes, para estudiar las transformaciones experimentadas por las prácticas de enseñanza, resulta conveniente analizar aquellas situaciones en las que los profesores discuten cómo viven las demandas presentes. También se puede sugerir la búsqueda en los siguientes términos: cómo es que las personas logran desarrollar la capacidad para construir y transformar sus actividades en el contexto específico de las prácticas.

En esta sección nos proponemos mostrar cómo se expresan los aspectos en los que se pueden reconocer nuevos aportes a la enseñanza y sus nuevos posibles elementos que contribuyen a su reconfiguración.

Para el análisis además de traer aquí la caracterización que ofrecimos en su momento acerca de las fases de un ciclo de aprendizaje expansivo, complementamos con una segunda propuesta analítica sobre la visibilización expansiva en el desarrollo laboral.

Como había quedado asentado, para Engeström (1999: 383), una secuencia típica de acciones epistémicas en un ciclo de aprendizaje expansivo se describiría con las siguientes fases:

- La primera acción es aquella que cuestiona, critica, o rechaza algunos aspectos de la práctica y sabiduría existente. De manera simplificada la denominaremos cuestionamiento.
- La segunda acción es aquella que analiza la situación. El análisis implica transformación mental, discursiva, o práctica de la situación a fin de averiguar las causas o los mecanismos explicativos.
- La tercera acción es aquella que modela por algún medio observable y transmisible las nuevas explicaciones encontradas. Esto significa construir un modelo explícito y simplificado que explique y ofrezca una solución a la situación problemática.
- La cuarta acción es aquella que examina el modelo, manejando, operando y experimentando a fin de comprender sus dinámicas, potencialidades y limitaciones.
- La quinta acción es la implementación del modelo, concretándolo mediante aplicaciones prácticas, enriquecimiento, y extensiones conceptuales.
- La sexta y séptima acciones son aquellas que reflejan y evalúan el proceso y consolidación de los resultados en una forma nueva y estable de práctica.

Es necesario precisar que estas seis etapas corresponden a proyectos de transformación constitutivos de lo que Engeström, (2008) denomina *investigación de diseño* que consiste en “intervenir para formar”(Ibid, p. 12); conceptualizando la intervención como “una acción humana intencional para producir un cambio” (Engeström, 2008: 7). Luego entonces, en la medida en que lo que analizo no es un experimento en el sentido estricto del término, sino prácticas reales teniendo lugar en contextos históricos específicos, retomo las dos primeras etapas analíticas, y las complemento con la propuesta metodológica acerca de la visibilización expansiva. Según ésta última perspectiva, el trabajo en su dimensión del desarrollo, puede ser analizado (Engeström, 1999), a partir del reconocimiento de cuatro etapas. Las cuatro etapas son identificadas en un ciclo de visibilización expansiva,

combinando visiones a nivel de la actividad y acciones a nivel de la concretización (Engeström, 1999). La primera etapa incluye la identificación y cuestionamiento de mitos que son invocados por los practicantes para explicar y defender aspectos perturbadores de su práctica laboral. La segunda etapa compromete a los practicantes de una determinada actividad en el análisis de los aparentemente probables incidentes con contradicciones en el sistema de actividad que una y otra vez emergen como perturbaciones e innovaciones. Estas representaciones de la dimensión del desarrollo abre la posibilidad de reconocer patrones y tipos recurrentes de perturbaciones como contradicciones secundarias identificables en la actividad en curso. En la tercera etapa las nuevas acciones laborales son re-examinadas y representadas con la intención de reorganizarlas expansivamente para resolver las contradicciones. En la cuarta y última etapa las consecuencias de implementar las diversas acciones son monitoreadas y se revisan sus soluciones.

La primera etapa de la visibilización opera con las dimensiones socioespacial y lineal de las prácticas laborales, mientras que la visibilización 2 opera a nivel de la dimensión de desarrollo, las visibilizaciones 3 y 4 se caracterizan por una creciente armonización e integración de las tres dimensiones (Engeström, 1999).

En el análisis en turno retomo segmentos ya presentados en momentos previos, e ingreso algunos fragmentos de las dos observaciones anunciadas en el apartado 5.4.

Visibilización 1. Los cuestionamientos de la actividad.

Durante un número importante de actividades en las que tuve la oportunidad de conversar con los profesores, con todo que el panorama discursivo presentaba una imagen plana y de cierta convergencia, al revisar una y otra vez las transcripciones y escuchas de las sesiones, se fue aclarando que había voces claras que disentían, y que esos disensos provenían, de las experiencias específicas que hasta donde mi análisis puede notar se ceñían al nuevo enfoque curricular basado en competencias, en tanto desde aquí es que se les demandaba el desarrollo y aplicación de actividades futuras.

- 1420 M1: ¿Cuál es la cuestión de las competencias?,
- 1421 M1: las competencias vienen a convertirse en una clase de mito
- 1422 M1: que a partir de las competencias planeamos dar solución
- 1423 M1: a muchos de los problemas que tenemos,
- 1424 M1: aunque de manera oculta la competencia es capacitar al estudiante

- 1425 M1: para que trabaje en el mercado y estamos hablando
- 1426 M1: de un mercado global de tal manera que el conocimiento local
- 1427 M1: ha sido dejado de lado;
- 1428 M1: segundo este mito está generando dos cuestiones,
- 1429 M1: primero que es una moda que obviamente como moda
- 1430 M1: nos está generando desde el punto de vista epistemológico
- 1431 M1: un error de categoría, esta categoría decimos la vamos a privilegiar
- 1432 M1: pero qué tanto está respondiendo esta categoría a los problemas de,
- 1433 M1: no sólo del estado, del país, porque estamos pensando globalmente
- 1434 M1: pero estamos olvidando el mercado local que es el punto de partida

En las diversas líneas que conforman este segmento, la inquietud que muestra el profesor es lo que él ve como una posible asociación entre el modelo pedagógico y las consignas alrededor de la ideología que se transmite a través de la educación, en particular la que establece una liga directa de aquella con el mercado laboral (líneas 1424-1426). Enseguida para el profesor el enfoque curricular basado en competencias es un moda, y en tanto tal produce una especie de espejismo, “mito” (línea 1428), que no resuelve los problemas reales que él ubica en la dimensión local del mercado (línea 1434). Pese a que la dimensión ideológico-política que se privilegia en estos comentarios no fue la idea más comúnmente expresada durante las reuniones de trabajo, si constituye un elemento que muestra un cierto tipo de irritación compartida por varios profesores, derivada quizá del status central que ocupa ésta en el currículo y de las nuevas actividades incorporadas por ese hecho en las distintas tareas docentes.

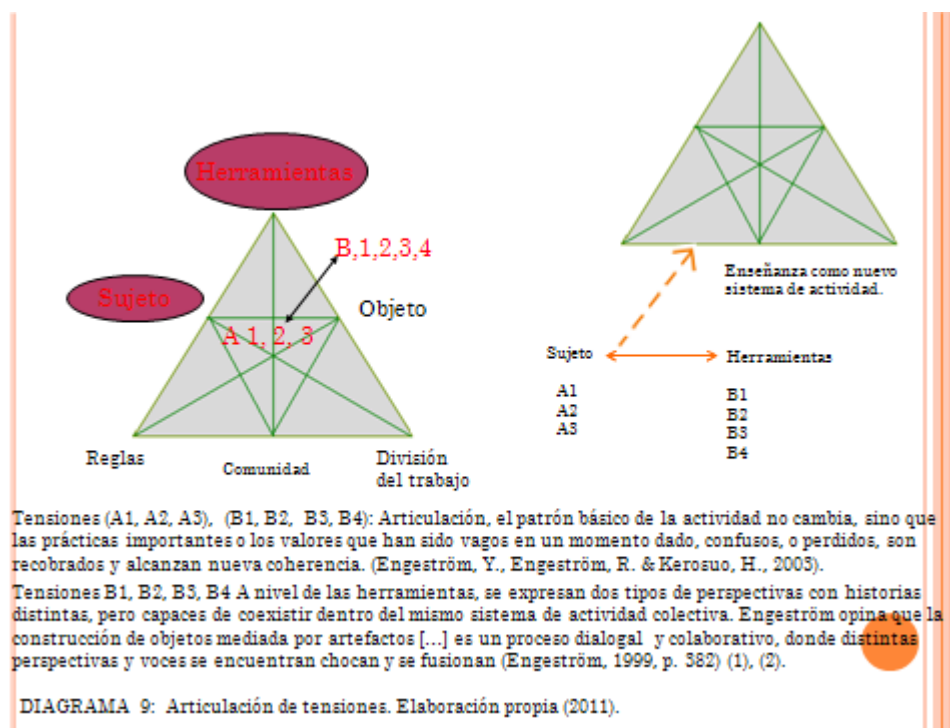
Si bien este extracto es sólo un ejemplo, durante las reuniones, una y otra vez se expusieron críticas y cuestionamientos a varios de los elementos curriculares de la licenciatura. Por ejemplo acerca de la conceptualización del perfil de egreso, en relación con las Prácticas Profesionales que llevan a cabo los estudiantes, como parte de su formación, entre otros aspectos.

- 904 M1: Fíjate que en materia de Prácticas Profesionales
- 905 M1: veo en la LIE una debilidad
- 906 M1: y una fortaleza desde la perspectiva del perfil
- 907 M1: ¿quién es el interventor educativo?
- 908 M1: en el medio todavía le falta
- 909 M1: ganarse un espacio como una profesión.

Visibilización 2. Modelamiento del sistema de actividad

Durante los años de implementación de la LIE, desde 2002, han sido muchos los esfuerzos y las tareas desarrolladas alrededor de cómo lograr una gestión adecuada en la perspectiva del currículo. Las sinergias del grupo de profesores que han trabajado en la licenciatura los han llevado a involucrarse en diversas actividades, lo mismo aquellas de carácter nacional, como las de distintos temas que con frecuencia se llevan a cabo al interior de las unidades. Durante el desarrollo del trabajo de campo de esta tesis pude presenciar y ser partícipe de reuniones de planeación, de capacitación, de evaluación y de foros, entre otras. El análisis histórico de esta trayectoria permite identificar que en el proceso de la operación curricular, la construcción de una visión ligada a la concepción que le sirvió de base a su diseño, da cuenta de tensiones centrales, de las cuales se han analizado algunas de ellas en secciones anteriores.

Estas tensiones las hemos mostrado en el triángulo del sistema de actividad como sigue (Diagrama 9):



Tres de esas tensiones se manifiestan en la dimensión del sujeto, y cuatro en el componente de las herramientas. Analizadas en las circunstancias actuales del sistema de actividad,

éstas tensiones indican una conceptualización en marcha progresiva de las prácticas de enseñanza en la perspectiva curricular vinculada a la nueva licenciatura. Sin embargo, estos avances analizados en una perspectiva de futuro constituyen un despliegue parcial de una reconfiguración altamente compleja y con niveles de articulación colectiva aún incipiente.

Visibilización 3. Diseño e implementación de nuevas acciones

Como se describió en apartados iniciales de la tesis, la implementación de la LIE, se dio como un hecho consumado y general, tal como habían tenido lugar los distintos planes de estudio que se han desarrollado en las unidades. La historia de la puesta en marcha de un nuevo plan de estudios en las Unidades, ha dado por hecho que los profesores asumimos la enseñanza como un todo en el que los distintos elementos curriculares (concepción pedagógica, enfoque curricular, propuesta de evaluación, tipo de alumno, concepción de aprendizaje, perspectivas de la enseñanza, etc.) una vez movemos una pieza concurren en juguetona armonía. Los análisis que he ido deslizado hasta aquí, empero, ponen de manifiesto que la puesta en marcha de un nuevo plan de estudios es como una hidra de mil cabezas. La imagen inicial es que quizá al monstruo se le atrapa por el apéndice más visible, pero nos aguardan enseguida verdaderas sorpresas: la confianza de haberlo asido se esfuma cuando emerge su cuerpo gigante y pluricéfalo. De modo que en la LIE parece haber sucedido algo similar. Cuando asoma su cuerpo multidimensional e inabarcable nos prendemos de aquello que nos ha sido más familiar en nuestra experiencia, o que nos ha atraído por sus encantos. Pero subsiste lo otro, lo demás, aquello que reclama legítima atención, lo que no ha merecido nuestra mirada o porque lo vemos por primera vez. Cualquiera que sea su caso nos interpela atención y nos vemos ante el desafío de aprehenderlo, de emprender desde ahí, desde lo particular de un elemento, el viaje hacia el todo, hacia el logro de mejores y más amplias expectativas que involucre a los muchos.

Engeström, (1999) insistirá que:

“La formación de un objeto compartido es un alcance colaborativo. Es sobre todo un alcance analítico, que conlleva la formación y uso de explicaciones históricas, comparaciones sistemáticas, y principios explicativos” (p.396-397).

De esa otra parte de la enseñanza en la perspectiva de los profesores participantes es de lo que tratan los ejemplos que analizo enseguida. Se trata en una expresión de Michel de

Certeau (2000) de los “modos de operación o esquemas de acción, y no directamente del sujeto que es su actor o su vehículo” (p. XLI).

El primer ejemplo aborda el tema de las tutorías. Durante la implementación de la LIE, se divulgó junto con otros documentos y propuestas el “Programa Nacional de tutores para el sistema de Unidades UPN”. (UPN-SEP, 2000). Aunque en este documento quedaba establecido el funcionamiento, su puesta en operación es secundada por una interpretación anclada, probablemente, en la historia docente de la profesora, desde la cual “lee” la necesidad de establecer una nueva forma de llevarlas a cabo a nivel del colectivo. En una de las sesiones de entrevista (11 de noviembre de 2009), alrededor de las actividades tutoriales que le han sido asignadas, una de las participantes (P6), después de una amplia reflexión sobre las dudas y preocupaciones que la asaltan en el desempeño de las labores docentes, plantea cómo analiza la situación que pasa y una posible solución inmediata o futura, hacia la perspectiva curricular contemporánea, que involucra no sólo su esfuerzo individual, sino a una parte del colectivo de profesores.

- 171 E: ¿Cuándo te das cuenta de que ahora si hay manera
 172 E: de estructurar una propuesta de enseñanza de las tutorías?
 173 M: ¿Cómo me doy cuenta que ahora si?
 174 M: hago una propuesta
 175 M: al momento en que termino de dar el curso de tutorías,
 176 M: el director me llama y me dice que me quede a cargo
 177 M: de la coordinación de tutorías

La propuesta ofrece una estructura (hago un plan, *línea 237*) y hace visible el propósito (genero un taller sólo con tutores, *línea 240*). Hasta aquí la propuesta es representada en su dimensión lineal, identificando los pasos a seguir.

- 237 M: hago un plan
 238 M: pero del programa de tutorías de grupo nada más.
 239 M: es lo que presento y lo que trabajo
 240 M: genero un primer taller sólo con tutores.

Pero se enuncia como alcance colectivo y la dinámica que la sustentará (líneas 257-258), así como la periodicidad que les demandará y sus posibles beneficios (líneas 258-263).

- 256 M: mi propuesta era
 257 M: armo un taller y vamos aprendiendo todos

- 258 M: y generamos un taller de dos días
- 259 M: hicimos nuestros (())
- 260 M: hacíamos nuestras reuniones cada mes
- 261 M: y nos empezaba a funcionar
- 262 M: porque compartíamos todas nuestras experiencias
- 263 M: nuestras dudas, nuestras inquietudes

Estas nuevas acciones, luego, cobran una mayor dinámica y dimensión, al ser analizadas durante el proceso y “representadas con la intención de reorganizarlas expansivamente para resolver las contradicciones (Engeström, 1999).

- 259 M: le hicimos pequeños ajustes
- 260 M: y empezamos a trabajar en diagnóstico
- 261 M: A tratar de ir guiándonos
- 262 M: de una manera mucho más organizada
- 263 M: hicimos un diagnóstico para todos
- 264 M: en el semestre en que estuviéramos.

Es posible identificar además otro tipo de ejercicio de seguimiento a las actividades del colectivo de docentes. Aunque ahora la profesora (P1) de la cual analizo una clase observada el 11 de noviembre de 2009, pone a prueba las acciones docentes diseñadas a nivel del grupo de alumn@s con las que desarrolla labores de tutorías como tutora de Prácticas Profesionales. La instrumentación de dichas prácticas, en este caso, había sido establecida adicionalmente al documento de prácticas profesionales de la LIE, por iniciativas particulares de la Unidad (UPN, Tlaxcala, 2005). En sesiones de evaluación anteriores a la observación de esta clase (11 de noviembre 2008) con los profesores que impartían 7o., semestre, la profesora había expresado, en razón de sus obligaciones de coordinadora de la licenciatura, preocupaciones alrededor del funcionamiento de las prácticas Profesionales, el tiempo y tipo de atención que se proporcionaban a los estudiantes y los resultados que habían logrado en generaciones anteriores. Por lo que la propuesta procedimental que se les presenta a los alumnos constituye una iniciativa que conlleva la finalidad de replantear el funcionamiento de las prácticas profesionales.

- 111 M: en esta ocasión ha sido a la inversa ustedes han buscado
- 112 M: a las instituciones, los programas y han observado si es posible,
- 113 M: no es posible, si es dentro de lo que ustedes desean explorar,
- 114 M: dentro de un ejercicio de la práctica profesional
- 115 M: hoy me van a decir sí o no y en dónde y con qué.

En las cinco líneas que componen este segmento de la observación, la profesora lo que hace es visibilizar ante los alumnos la dimensión lineal (Engeström, 1999: 64) de la propuesta, describir cómo esperaba que ocurriera la actividad demandada (*líneas 111-115*). Aunque en un segundo segmento es posible identificar el paso de su propuesta hacia una dimensión espacial (Ibid: 64), dando lugar a imágenes sobre las posibles actividades que sus colegas de carrera, eventualmente se encontrarán llevando a cabo. Si bien este nivel de la propuesta no conduce en automático a la reorganización de las prácticas profesionales, expresan una manera más armónica e integrada (Engeström, 1999) de proceder

- 67 M: si porque las prácticas, oficialmente es en sexto,
- 68 M: ahorita lo que van a hacer es recuperar información,
- 69 M: ¿Qué están haciendo sus compañeros en Tlaxcala?
- 70 M: Se unieron a la red y empezaron a buscar qué hay en la red
- 71 M: sobre las diferentes instituciones que ellos eligieron,
- 72 M: específicamente de los programas que ellos están valorando,
- 73 M: esa podría ser una opción, ver cuáles serían los escenarios
- 74 M: donde podemos obtener información y ya de ahí, adelante,
- 75 M: la otra esperar hasta la práctica
- 76 M: si ahorita ya podemos entrar,
- 77 M: todavía no formalizamos la práctica,
- 78 M: estamos haciendo un ejercicio de exploración

Las propuestas presentadas por las profesoras tienen lugar en dos elementos curriculares nuevos para la historia y las trayectorias docentes en las unidades. Se puede reconocer en ellas un ejercicio que define el acceso a un tipo de docencia distinto, acaso diferenciado de lo que se venía haciendo por años: una ampliación o diferenciación de un modo histórico de la enseñanza en la Unidad, concebido como señalamos en su momento a partir de la revisión de antologías, de un vínculo casi único entre asesor-profesor estudiante, para moverse hacia otro modo de realización de la enseñanza mediada por los nuevos elementos curriculares provenientes de la nueva licenciatura.

Estos ejemplos ponen de manifiesto, que la información metodológica como las que nos plantean los paradigmas reseñados en el capítulo II de la tesis, no ofrecen explicaciones por qué son ciertos elementos y no otros, los que detonan la apertura del sistema de actividad, de la necesidad de actualizarlo y dar cabida a lo nuevo.

La teoría de la actividad nos permite hablar de la complejidad de los sistemas de actividad, producto de las muchas interacciones que tienen lugar. De ello Engeström (2001), señala al respecto que:

“Al aumentar la complejidad, las inherentes contradicciones cognitivas, comunicativas y motivacionales de los sistemas de actividad racionalizado y humanizado impulsan a buscar nuevas soluciones. Un aspecto esencial de esas soluciones es que los equipos de trabajo descentralizados comienzan a reconceptualizar y planificar objetos y productos – y por lo tanto también las formas organizacionales – de su trabajo teniendo en mira el largo plazo” (p. 86).

Finalmente y en un plano muy específico y complementario a un señalamiento previo, lo que estos ejercicios nos dejan ver, es que las tutorías y las prácticas profesionales irrumpen en el modo histórico de organización de la actividad, habitualmente y por muchos años organizada en las unidades alrededor del uso de guías y antologías, en el espacio común del salón de clases, mediadas casi exclusivamente por el maestro (asesor).

Visibilización 4. Revisión y seguimiento

Como dejamos establecido en su momento, el motivo del análisis de las prácticas de enseñanza, se inscribe en el continuo de una trayectoria histórica específica; no como un proyecto diseñado para promover el cambio. Los retos que enfrentamos por consiguiente son muchos y definidos por lo que nos propusimos. Hasta ahora podríamos arriesgar algunas preguntas: ¿Qué ha pasado con las prácticas de enseñanza en la LIE? ¿Podemos hablar de nuevas prácticas, o al menos distintas históricamente hablando y qué características presentan?

Los distintos ejercicios analíticos que se han desarrollado hasta esta parte, muestran una multiplicidad de prácticas. Pero un punto inicial que es necesario enfatizar es que a cada actividad docente en el marco curricular imperante, le subyacen lecturas que entrecruzan historias. Como se expuso en secciones anteriores, los profesores enfatizan sean saberes teóricos, procedimentales, o actitudinales, mediante estrategias didácticas que aunque afiliadas a viejas tradiciones en el contexto de las nuevas actividades emprendidas por los profesores, resultan renovadas y diversas.

Aunque nos movemos en estos comentarios en la antesala de lo que caracterizaría lo novedoso de las prácticas de enseñanza, lo cierto es que cada actividad observada y expuesta en los análisis del conjunto de la tesis, nos remiten a nuevas definiciones de lo

docente, a través de las muchas maneras de proceder, de los muchos instrumentos y estrategias mediadores de las actividades. Desde el uso del salón como casi único escenario de la actividad, las salidas al campo y el afrontamiento de la realidad, hasta la introducción de elementos de la tecnología digital más reciente. Las muchas lecturas que conforman cada una de las actividades analizadas, nos remiten pues al uso de una reserva histórica. Del interior de ella surgen las voces renovadas y diversas.

Los planteamientos inducidos por la moderna teoría de sistemas (Luhmann, 2007), nos ofrecen quizás una de las más plausibles explicaciones al respecto. Para Luhmann (Ibid) todo sistema necesita una memoria “que le permita disponer de los resultados de las selecciones pasadas como estado presente” (p. 28-29).

“El sistema se confronta con un futuro indeterminable para él mismo – para lo cual en cierta manera se tienen acumuladas provisiones de adaptación a situaciones imprevisibles” (Ibid. 29).

Discusión

En este apartado me planteo discutir los resultados y los numerosos aspectos traídos consigo, dando paso a necesarias afiliaciones teóricas y a factibles contrastes. La condensación a que da lugar esta empresa incluye los siguientes puntos: Rediseño del escenario, hacia un nuevo teatro de despliegue de las prácticas de enseñanza (5.1); Lo plural como principio: las antologías en la trayectoria de las actividades docentes, desde las licenciaturas en las unidades UPN (5.2); Estrategias docentes: del pasado a lo emergente y viceversa (5.3); la redefinición del papel del docente, como transformación expansiva de la enseñanza: las relaciones epistemológicas en la enseñanza actual en la LIE (5.4.1); tensiones y desarrollo en la reconfiguración de las prácticas de enseñanza (5.4.2); desarrollos alternativos de la enseñanza: la visibilización de la expansión (5.4.3).

El alcance previsto constituye un esfuerzo por observaciones orientadas a poner de manifiesto rasgos específicos de la nueva o al menos distinto ejercicio de la enseñanza en la LIE, en un ámbito acotado, pero al mismo tiempo cómo desde este ejercicio analítico se desplazan sus horizontes a planos de aplicación más generales, siempre que esto resulte posible. Desde luego convoca en el conjunto de los análisis a los distintos autores que fueron vertebrando el recorrido que expusimos, y se complementa, si es el caso, con

análisis provenientes de otros teóricos. Para dar curso a esta promesa, retomo las preguntas de investigación que guían en lo fundamental el proceso de análisis:

- ¿Qué tipo de transformaciones experimentan los escenarios específicos de desarrollo de las prácticas de enseñanza?
- ¿Qué experiencias definen el quehacer docente actual?
- ¿A qué nuevas representaciones del docente asistimos?
- ¿Cómo contribuyen las nuevas herramientas curriculares (Noción de intervención, enfoque por competencias) a la reconfiguración del sistema de actividad?
- ¿Qué características presenta el proceso didáctico (planeaciones, interacciones, propuestas de evaluación)?
- ¿Cómo podemos describir la actividad de la enseñanza en el contexto actual en las Unidades?
- ¿Cómo se manifiestan las trayectorias docentes en la dinámica de concreción del currículo de la LIE?
- ¿Qué soportes contribuyen a la cognición del docente en el desarrollo actual del currículo?
- ¿Cuáles son las características del nuevo rol de los profesores en la dinámica de producción y reproducción de sentidos en el marco del currículo?

Un análisis global que incluye los restantes capítulos de la tesis, lo he pospuesto para el apartado de las conclusiones.

La primera pregunta nos ilustra la emergencia de un elemento generalmente desatendido en las reformas curriculares: la necesaria adecuación institucional a las exigencias y demandas del nuevo currículo, a primera vista velado por el transcurso del legado histórico, y la memoria constantemente evocativa, representados por el énfasis dado a la capacitación como transmisión de los conceptos curriculares centrales.

Por consiguiente la capacitación a los profesores deriva en el acercamiento informativo a esas nuevas herramientas. Así, las necesidades que aquellos experimentan parecen situarse en el acceso a esos elementos, y la aspereza que estos exhiben para moldearse a las condiciones institucionales que de suyo no merecieron iniciativas de transformación alguna.

Sin embargo, al asomarme a los ambientes más íntimos en los que los profesores llevaban a cabo su trabajo, aparecía no sólo la necesidad de apropiación de conceptos, sino una participación paralela y activa en la estructuración de condiciones propicias para lograr coherencia con la perspectiva curricular en ciernes. En este primer punto de la discusión he optado por asomarse a la intimidad del mundo docente ayudado por un condescendiente instrumento antropológico y atender y dar cuenta de algunas de sus características.

Este ejercicio antropológico inicial bajo la influencia de Geertz (2005) consistió en poner al descubierto la trama de significaciones construidas por los docentes. Es esta operación de descifrar las “estructuras de significación” (p. 24) lo que nos lleva a constatar la coincidencia de una serie de condiciones específicas que los profesores visualizan como precurrentes para el inicio de operación del programa, mismas que conforman el lugar mínimo de emplazamiento de las nuevas prácticas. Estas condiciones, sin embargo, no sólo aportarán reacondicionamientos y nueva imagen institucional, son el marco mismo de reconfiguración de los escenarios de la enseñanza. Sean las condiciones físicas nuevas a las que las unidades se vieron motivadas a proceder, los insumos provenientes de las tecnologías de la información, o aquellos vinculados a nuevas formas de gestión institucional, desde los inicios de la LIE constituyen derroteros, los cuales devienen referentes obligados de las prácticas. Estas cuestiones son analizadas por Bourdieu (1991) describiéndolas como efecto de un acuerdo entre el sentido práctico y el sentido objetivado, responsables de la producción de un mundo de sentido común:

“La homogeneidad objetiva de los habitus de grupo o de clase que resulta de la homogeneidad de las condiciones de existencia, es lo que hace que las prácticas y las obras sean inmediatamente percibidas, pues, como evidentes: el habitus permite ahorrarse la intención, no sólo en la producción, también en el desciframiento de las prácticas y obras” (Ibid., p. 100-101).

Lo que muestra el largo extracto inicial del apartado de resultados, cuando la profesora entrevistada evoca los renacimientos de la cafetería y la biblioteca, o la introducción del laboratorio de cómputo, del equipo enciclomedia, los pintarrones electrónicos y los cañones, son contribuciones tanto a la infraestructura educativa, como orientaciones hacia una oportunidad de recreación de las actividades docentes. En ese sentido discurre la postura de la segunda entrevistada al sugerir adicionalmente, que las transformaciones

puestas en marcha en distintas dimensiones por las unidades, son vividas como condiciones estrechamente vinculadas con la comprensión de las nuevas tareas por llevar a cabo: “no teníamos una serie de insumos para poder comprender el modelo”, nos dijo la profesora entrevistada en su momento¹⁰.

Una lectura, un tanto más global, vinculada a las reflexiones propuestas por las profesoras entrevistadas sugiere que la enseñanza en la LIE, en tanto proyecto curricular emergente, precisa de la definición misma de un tipo de membresía y de su afiliación paulatina a ella. Como al respecto abunda Coulon (1995):

“se es miembro cuando se es capaz de basar las propias acciones en la información tácita de la organización social en cuestión, utilizándolos a modo de esquemas operadores de la práctica” (p.179).

Los elementos ausentes en las unidades (computadoras, cañones, etc.) y su demanda por adquirirlos e incorporarlos al ejercicio de la docencia, son apenas señales específicas que constituirían desde la perspectiva de esta tesis, las contribuciones que desde la mirada de Michel de Certeau (2000) nos permitirían hablar de modos específicos de apropiación, y de redefinición del rol docente.

Con Engeström (Lave, 2001) contamos con otra posible explicación a estos hallazgos:

“el significado no se crea por las intenciones individuales, sino que se constituye mutuamente en las relaciones entre sistemas de actividad y personas que actúan, y tiene un carácter relacional¹¹” (p. 30).

A las siguientes dos preguntas, debido a la cercanía que guardan entre ellas, por la definición específica de lo que buscan, he optado por una discusión conjunta. Procuro apartar la discusión cuando sus rasgos específicos son evidentes y aportan a esclarecer la dimensión particular de la pregunta. Reintroduzco algunos segmentos cuando se trata de enfatizar los hallazgos. Las preguntas que analizo constan de las siguientes:

- 1 ¿Qué experiencias definen el quehacer docente actual?
- 2 ¿A qué nuevas representaciones del docente asistimos?

¹⁰ Para Bourdieu (1999) “Los agente sociales están dotados de habitus, incorporados a los cuerpos a través de experiencias acumuladas: estos sistemas de percepción, apreciación y acción permiten llevar a cabo actos de conocimiento práctico, basados en la identificación y el reconocimiento de estímulos condicionales, y convencionales a los que están dispuestos a reaccionar, así como engendrar, sin posición explícita de fines ni cálculo racional de los medios, unas estrategias adaptadas y renovadas sin cesar, pero dentro de los límites de las imposiciones estructurales de las que son producto y que los definen” (p 183).

¹¹ Lave, J. Introducción, p. 30; La Práctica del aprendizaje, en Chaiklin y Lave (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas de actividad y contexto*. México: paidós

Como procuré demostrar en el subíndice (5.2) la definición de la enseñanza en la LIE, es una muestra convergente de pasado y presente, una actividad de origen plural e histórico. Es desde este linaje que aspectos específicos como “*guías de estudio*”, “*guías de investigación*” o “*paquete o portafolio de lecturas*”, se reeditan sin mayores sobresaltos entre un plan de estudios y otro en la trayectoria de los varios que han existido en las unidades.

Estos elementos históricos adoptados y vueltos a procesar en el contexto de los nuevos desarrollos de la enseñanza, son tributarios de diversas voces, que a veces como expresiones individuales, o como empresa colectiva, son reinsertados de manera reelaborada: el uso de las antologías por ejemplo, con sus muy diversas formas que adoptan en su conformación actual, o diversas técnicas docentes, tales como:

- 111 M2: y ellos hacen un reportillo, un ensayo de cada cosa
- 112 M2: en el primer bloque hacen un trabajo grupal aunque
- 113 M2: hacen actividades individuales, también hacen un reporte.

Es posible denominar nuestros hallazgos con la conceptualización bajtiniana de dialogía, asumiendo que como sostuviera Bajtín “toda comprensión es dialógica” (Voloshinov, 1992: 142). Desde esta perspectiva lo que dicen los profesores, explicaría que las prácticas de enseñanza: “nuestro discurso, o sea nuestros enunciados [...] están llenos de palabras ajenas” (Bajtín, 1997: 279).

En este estudio la innovación de la enseñanza, el quehacer actual del docente, las experiencias que contribuyen a definir su rol, es posible caracterizarlos no por la naturaleza primigenia de los distintos elementos docentes puestos en marcha, o por su afiliación al enfoque por competencias que subyace al currículo, sino por los usos particulares que cada docente les imprime, por los nuevos diálogos a que dan lugar al introducir novedades tecnológicas:

- 283 M4: Agregué a mi programa actividades
- 284 M4: para exponer de forma oral un tema
- 285 M4: y hacer uso de la tecnología
- 286 M4: porque todos deben saber prender un cañón,
- 287 M4: deben saber conectarlo a la computadora y en el auditorio
- 288 M4: saber hacer las conexiones adecuadas (())

O por los saberes que enfatiza:

- 315 M6: caso de Cultura e Identidad

316 M6: que tiene más peso

317 M6: en las competencias de tipo actitudinales.

La teoría de la actividad nos proporciona una de las posibles explicaciones a este evento recursivo de la actividad docente: el “sistema de actividad contiene siempre sedimentos de modos históricos anteriores, como también brotes y retoños de su posible futuro” (Engeström, 2001: 83).

Quedan pendientes no obstante algunas explicaciones, sin cobertura aparente por las preguntas planteadas. Hasta aquí no reparamos aún para citar un caso, en las complicaciones que conlleva la noción de competencias, y la tensión que se establece de inicio en la propia dimensión docente. Por ejemplo el cuestionamiento que este enfoque dirige hacia viejas posturas docentes, como el papel transmisor de conocimiento de los maestros, o el énfasis del desarrollo de contenidos declarativos como sinónimos de la enseñanza integral, que suele enseñorear el panorama de la enseñanza en las unidades.

Es posible entrever con el uso de esta nueva herramienta curricular (noción de competencia) en la función docente analizada, un movimiento interesante hacia nuevas representaciones.

335 M6: el curso va a terminar cuando vayan

336 M6: a hacer una práctica de observación

337 M6: a una de las comunidades

Ejemplo adicional de ello lo constituyen las diversas estrategias docentes, la confluencia de varias de ellas en un mismo curso por un mismo docente (líneas 111-113 citadas líneas arriba por ejemplo) las variadas explicaciones que sobre su uso atestiguamos, la introducción de soportes tecnológicos de distinto origen.

De su trayectoria y sus posibles nuevos sentidos, exploraremos más ampliamente en las discusiones del apartado por venir, engarzados a las siguientes preguntas:

4. ¿Qué características presenta el proceso didáctico (planeaciones, interacciones, propuestas de evaluación)?
5. ¿Cómo podemos describir la actividad de la enseñanza en el contexto actual en las Unidades?
6. ¿Cómo se manifiestan las trayectorias docentes en la dinámica de concreción del currículo de la LIE?

Por lo común la puesta en práctica de una propuesta curricular da por sentado que el conjunto de sus elementos se asumirán durante las distintas acciones docentes que le suceden: la planeación didáctica, los procesos de comunicación en el aula, las estrategias de evaluación de los aprendizajes, etc. Sin embargo, con Michel De Certeau (2000) hemos venido sosteniendo a lo largo de este trabajo, cómo los “consumidores producen mediante sus prácticas significantes alguna cosa que podría tener la forma de las ‘huellas’” (p. XLIX).

Los análisis de una importante cantidad de material empírico ya expuesto destacan la incesante actividad recursiva a la que los docentes acuden para dar viabilidad a la mayoría de las actividades. Sin que esto signifique que esta vuelta al pasado, represente en alguno de los casos documentados la parálisis, la inercia. El conjunto de los docentes despliegan una connotada capacidad de resignificación de uno u otro componente curricular, diversifican sus maneras de emplear las “prácticas heredadas” (Ibid., p. 64), acentúan una u otra dimensión del saber instituido revalorando algunas ocasiones el hacer como lo preponderante o anteponiendo la teoría frente a lo cotidiano. Se trata en gran medida como lo postulara el autor de *La invención de lo Cotidiano*, de las *tácticas* como fenómeno de apropiación y reapropiación (Ibid, p. L). A las tácticas se debería la resignificación personal o grupal de las prácticas, así como la apertura entre individuos y grupos.

La elección de un tipo de estrategia docente, como la esbozada por un profesor en las cuatro líneas siguientes:

- 317 :M6: lo que trato de hacer con esta asignatura
- 318 M6: es articular precisamente
- 319 M6: con lo que es (()) un interventor educativo,
- 320 M6: en su práctica real, profesional.

Da cuenta parcial de la labor persistente de sacar partido de la “decisión misma” el acto y la manera de “aprovechar la ocasión” (Ibid, p. L).

Estos procedimientos “al vuelo” describen muchas elecciones comentadas por los profesores en diferentes escenarios y momentos de las interacciones que tuve con ellos:

- 481 M2: ¿para esta revisión de los problemas sociales contemporáneos?
- 482 M2: claro, si.
- 483 M2: me hacen reportes de grandes personajes
- 484 M2: porque van a un buscador, sacan la biografía

- 485 M2: y hacen también su comentario crítico
 486 M2: de grandes personajes que están
 487 M2: en los problemas sociales contemporáneos
 487 M2: me siguen internet,
 488 M2: me siguen esto, han visto “*granito de arena*”

Ya se ve con lo expuesto, que estructurar una respuesta simple a las preguntas planteadas obliga a elaborar en el marco de esos entretelones de búsqueda, alguna de sus posibles complicaciones.

Una de las grandes dificultades en visibilizar y acreditar los comportamientos docentes como dejan ver las líneas anteriores (481-488) radica quizá en el origen subterráneo o poco explicado de sus orígenes y sus vínculos con los elementos curriculares actuales: su naturaleza yuxtapuesta al presentarse en una especie de collage (biografía de personajes, comentarios críticos, búsquedas en internet, películas), “relaciones no pensadas y [...] que forman por eso un conjunto simbólico¹²” (Ibid, p. 120). Pero es justamente desde ese su origen en las penumbras que se adivinan los sentidos que los profesores le atribuyen a sus acciones, y por donde se abren los resquicios que hacen posible la apropiación y la constitución de maneras heterodoxas nuevas de realizar la enseñanza.

Michel de Certeau se refería aunque con mayor amplitud a estos espacios de creación con expresiones como “collages simbólicos, colecciones de memorias [...] nuevos sentidos de palabras...” (pp. 120-121).

Otros casos documentados y analizados discurren por el estilo: se recuperan las clases teóricas en su versión expositiva:

- 283 :M4: todos exponemos, uno de cada equipo,
 284 M4: voy registrando a quién le toca, quién ya pasó
 285 M4: a todos les va tocando (2/12/09)

Se opta en otro momento por el empleo de un elemento tecnológico determinado:

- 74 M2: mi clase si ((
 75 M2: para que podamos hacerlas amenas,
 76 M2: algunas ocasiones les traigo diapositivas

O se discurre por un dispositivo de origen cognoscitivista más comúnmente conocido:

82: M2: *les puse un mapa conceptual*

¹² Para De Certeau los términos cuyas relaciones no se piensan sino se plantean como necesarias pueden considerarse como simbólicos (2000: 120).

La heterodoxia mostrada en estos ejemplos, aún sin ser exhaustivos, constituye antes que nada un rasgo típico de la enseñanza en la LIE, en el contexto específico del grupo de profesores participantes. Significa, por extensión, que los docentes han establecido nuevas relaciones entre las representaciones y el sentido de sus prácticas.

La utilización de dispositivos tan diversos como los señalados, introduce no sólo un auxiliar en la clase, sino a través de ellos asistimos a una redefinición de lo docente y del aprendizaje, al aceptar como sostienen Jonnaert, et al (2006) un conjunto nuevo de parámetros de adaptación de los currículos a las exigencias de las sociedades contemporáneas, vinculándolos con nuevas necesidades educativas, y aceptando la existencia de otros conceptos como el de inteligencia distribuida, que reconoce la expresión de ella entre soportes cognitivos y el conocimiento, y que han derivado en un distanciamiento paulatino de la enseñanza tradicional, que toma al alumno como un todo cognitivo.

Con el entrecruce de miradas antropológicas y sociológicas, podemos afirmar que en la puesta en práctica de un nuevo currículo, se ponen en movimiento mucho más que historias reificadas; se trata del desarrollo de innumerables esfuerzos creativos, en donde se construyen y regeneran significados, donde los profesores en su contexto particular inventan usos significativos.

7. ¿Qué soportes contribuyen a la cognición del docente en el desarrollo actual del currículo?
8. ¿Cuáles son las características del nuevo rol de los profesores en la dinámica de producción y reproducción de sentidos en el marco del currículo?

En los movimientos de reforma curricular bajo el enfoque por competencias, una de las características que comparten es la existencia de las metodologías de estudio centradas en el estudiante. Estriban en exponer a los estudiantes ante una situación o actividad que proporcionan el marco de actuación y objetivo común. De los profesores, señalan Villa, y Poblete (2007) demandan modificar su papel en el proceso enseñanza-aprendizaje y concretarse en tareas de organización y evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Aunque estas exigencias no provienen expresamente de los enfoques basados en competencias; aparecen ya diseminados en acercamientos que tienen como foco de interés diversas aproximaciones centradas en el estudiante, por ejemplo: aprendizaje basado en

problemas, instrucción anclada, aprendizaje cognoscitivo, enseñanza recíproca, aprendizaje basado en proyectos, medio ambientes de aprendizaje constructivista, medio ambiente abierto (Land y Hannafin, 2000). En las propuestas curriculares bajo el enfoque por competencias, sin embargo, adquieren una valoración central. De la importancia particular y de las características que adoptan según nuestro estudio, se conformó un apartado a partir del cual se entabla ahora la discusión que nos proponemos enseguida.

Los análisis generados a partir de la revisión de los diversos productos empíricos nos llevaron a identificar el ejercicio de un grupo variado de estrategias docentes. Aunque en su origen estas provienen de una larga trayectoria que trasciende enfoques curriculares específicos, en el dominio de las actividades programadas y desarrolladas en la LIE, adquieren connotaciones que tienen como punto nodal al estudiante. En unos casos se establece el hacer como punto de partida de las más distintas actividades

340 M6: este año pensaba llevarlos a un lugar un poquito más lejano

341 M6: donde podamos reunir a tres grupos étnicos muy identificados

342 M6: y que pudieran hacer a través de un instrumento la valoración

343 M6: tanto de la cultura como de la identidad de estos grupos.

En otros desde el saber teórico documental se enfilan las búsquedas hacia la posible aplicación a eventos de la vida cotidiana,

497M2: cada semana este cuate

498 M2: se va a ocupar estas dos semanas de cómo están golpeando

499 M2: las pensiones del neoliberalismo en México

500 M2: pero se ha dedicado sesiones al narcotráfico.

Se formulan proyectos como estructura central de la clase, o se eligen variantes de cómo usar la teoría para aplicarla a la realidad:

“lo que ellos ven en clase ahora lo van a relacionar en el lugar, en la institución donde están desarrollando sus prácticas profesionales, es decir, los conceptos que están viendo cómo observan que se realizan dentro de sus prácticas profesionales”.

Como exponíamos en su momento el conjunto de estrategias documentadas permite acercarse a un proceso didáctico que revela al menos dos modos distintos de gestión y operación de la clase, modos que suelen presentarse relacionados: 1) Un modo colectivo de gestión didáctica de la clase, constituido por cuatro variantes: a) El contexto como centro

de la actividad didáctica, b) La comprensión teórica y documental, c) La realidad social como eje de la intervención didáctica, d) La relación teoría- escenarios; y a su vez, 2) Un modo individual de operación didáctica, constituido por: a) El saber teórico como deriva del contexto - práctica profesional, b) De la comprensión teórica y documental a la aplicación y lectura de la realidad, c) De la realidad social-proyectos al logro de la competencia, d) De los contenidos teóricos a la aplicación en escenarios específicos y logro de la competencia.

De lo anterior es factible derivar que el conjunto de estrategias que compone el análisis del que se da cuenta, aunque reivindica y se inscriben en una larga trayectoria de los docentes, constituyen esfuerzos particulares por darle viabilidad, por hacer factible el currículo contemporáneo. Las reflexiones propuestas por los maestros en relación con su uso y sus alcances, nos acercan más a la idea de inteligencia distribuida (Salomon, 2001: Jonnaert et al, 2006), al mostrar en lo global un grupo importante de soportes, en el entorno de la actividad de aprendizaje (clases prácticas, elaboración de proyectos, biografías de personajes, dramatizaciones, elaboración de videos), que caracterizan a la actividad colectiva de la enseñanza en la LIE, y en la que el alumno no es ya el todo cognitivo, sino la “persona-más”, como la denomina a este propósito Perkins (2001).

Cabe entrever en todo lo anterior una visible perspectiva de cambio en la enseñanza, cuyos rasgos estribarían en la variedad que adquieren las prácticas (estrategias didácticas, soportes, escenarios: campo, consultas a internet, trabajo en equipo). Estos múltiples rasgos van erigiéndose en aspectos dominantes de una nueva manera de hacer la docencia, de la confirmación del nuevo rol distendido de los profesores, en los que coexisten operando desde el entorno, siempre vigilantes, otras formas, las otras memorias.

En fases adelantadas de esta discusión se ha sostenido que entre los rasgos que contribuyen a marcar las características propias de la enseñanza actual, son el elemento recursivo, por una parte, y la tendencia pluralista en el uso de recursos y de diversas estrategias docentes, por la otra.

En esta última sección me propongo el cierre de la discusión reconociendo diversos momentos de expansión de la enseñanza. Hasta ahora cabría aceptar que el recorrido

analítico en el que me he involucrado no ofrece explicaciones suficientes acerca de qué relaciones se establecen y cómo y de qué tipo si las hubiera entre los diversos elementos de la actividad. Para los teóricos de la actividad insistentemente hemos dicho que existe un ciclo de aprendizaje expansivo en los sistemas de actividad que sugieren equivaldría al paso por la zona de desarrollo próximo vigotskiana: una suerte de círculo entre procesos de internalización y externalización.

Para Engeström (2000) la coordinación, la cooperación y la comunicación reflexiva constituirían tres procesos estrechamente relacionados, los cuales permitirían explicar el paso paulatino de una serie indiferenciada de momentos de desarrollo de una competencia hacia el dominio global de la nueva actividad. Ello es factible porque en todo sistema suelen operar a distintos niveles mecanismos que representan perturbaciones, rupturas y finalmente expansiones. “Son el principio de su automovimiento y (...) y la forma en la cual el desarrollo toma su curso”, dirá Engeström (Engeström, 2006: 28).

El desarrollo de la expansión de la actividad sugiere que el proceso de renovación de la enseñanza, es antecedido por la creación, no sin conflicto, de un marco de referencia a partir del cual se va erigiendo el nuevo escenario de la actividad. Parece suceder, que en este caso específico, el inicio de la expansión se genera desde la dimensión de las reglas del sistema. De acuerdo con la teoría de la actividad desde las normas y las sanciones se “especifican y regulan los procedimientos correctos esperados y las interacciones aceptables entre los participantes” (Cole y Engeström, 2001: 30).

Como establece la teoría de la actividad en estos casos, los cambios no están exentos de conflictos, son a menudo alentados desde esa fuerza motivadora. El principal conflicto que parece contraponerse a la dinámica emprendida en la perspectiva de la apertura comentada anteriormente tiene su fuente en la dimensión de las herramientas y proviene de la posición política que se expresa al interior del equipo de profesores, centrado fundamentalmente alrededor del concepto de competencia.

La oposición observada en la disensión anterior, no representa desde luego un obstáculo al desarrollo de la expansión. La nueva estructura de actividad, sostienen Cole y Engeström (2001), requiere de “análisis reflexivo de la estructura de actividad existente en el que los

participantes aprenden a conocer y a comprender lo que quieren superar” (p. 67). Preocupaciones como las exhibidas en las anteriores “*reflexiones críticas*” (Cole y Engeström, 2001), auguran una perspectiva que conduce hacia una posible innovación, al manifestarse como una forma de internalización, como una “creciente defensa y como una auto reflexión crítica” (Engeström, 2006:27).

Es también en el ámbito de las herramientas y alrededor mismo del concepto de competencias, desde donde se avizoran confluencias grupales y un movimiento paulatino hacia un nuevo modelo de actividad. Las tensiones que parecen cubrir la atmósfera en la que se despliegan las nuevas actividades docentes, pueden atribuirse a la modificación de las pautas que durante la trayectoria histórica se aplicaban rutinariamente y sin cuestionamientos independientemente de la naturaleza del contenido abordado.

Finalmente, lo que parece ser la característica más general y abarcadora en el proceso de desarrollo de la enseñanza en la actual licenciatura, es la manifestación explícita de tensiones en distintas dimensiones del sistema de actividad. Destacaría por la intensidad y persistencia con la que aparecían una y otra vez aquellas que tienen como destinatario al nuevo sujeto (alumno) de la actividad, hacia la necesidad de comprender cómo encara la dinámica del aprendizaje en la que se ve comprometido y el papel que frente al alumno histórico a los ojos del profesor, éste debe desempeñar en el nuevo contexto de la docencia. Aparece asimismo el tema del tipo de perfil de egreso, el concepto de intervención, y las implicaciones que conlleva hacia el papel del docente al volver inadecuadas muchas de sus acostumbradas actividades; las mismas incidencias y demandas se presentan cuando se trata del enfoque curricular por competencias, y la advertencia de estar ante la necesidad de redefinir su quehacer docente. La toma de consciencia de a quién debe formar en las circunstancias actuales, y los compromisos hacia su trabajo, encaran una clara necesidad de modificar sus representaciones docentes (Lessard, 2008).

Como colofón tanto al amplio apartado de análisis de los resultados y la discusión que de ahí derivó, finalmente articulo unas cuantas reflexiones para ayudar a reconocer qué constituyen nuevos aportes a la enseñanza y los posibles elementos que contribuyen a su reconfiguración en las circunstancias actuales.

El aporte de la metodología que ayuda a visibilizar la expansión del sistema de actividad, parece consistir en poner al descubierto que los practicantes invocan y cuestionan mitos al defender aquellos aspectos perturbadores de las prácticas.

Lo que la investigación muestra es que los disensos se asocian a eventos con una ideología particular y a su liga directa de aquella con el mercado laboral. Desde estos posicionamientos se emiten críticas y cuestionamientos que tienen por destino algunos elementos curriculares, por ejemplo la conceptualización del perfil de egreso como interventores educativos, o dispositivos de formación puntuales como las prácticas profesionales.

Por otra parte, la construcción de una visión parece asociada de igual manera a una serie de tensiones con destinatarios específicos. Esos lugares de la tensión se expresaban mediante distintos tonos en dimensiones que casi siempre atañían al sujeto de aprendizaje y a las herramientas (concepto de competencias, intervención educativa).

Parece ser que de igual modo, durante ese proceso los practicantes de una determinada actividad adoptan una serie de compromisos en los cuales se analizan probables incidentes con contradicciones en el sistema de actividad que una y otra vez emergen como perturbaciones e innovaciones, que conducen al cambio y al desarrollo del sistema. Estos eventos o compromisos son seguidos de iniciativas alternas, de la puesta a prueba de acciones que ya comparten (prácticas profesionales, tutorías); durante este proceso surgen y se adhieren nuevos socios. Bajo este panorama las nuevas acciones laborales se re-examinan y representan con la intención de reorganizarlas expansivamente para resolver las contradicciones. Y finalmente las diversas acciones puestas en marcha son monitoreadas y se revisan las soluciones, lo que sucedía regularmente en las reuniones de evaluación.

Conclusiones

Los análisis presentados en este trabajo destacan varias cuestiones. En primer lugar, en diversos ejemplos analizados vimos que los profesores en etapas muy tempranas de la implementación curricular se proveen de una serie de condiciones específicas que visualizan como esenciales para el inicio de las actividades docentes, y que como se ha podido mostrar contribuyen a diferenciar en esos aspectos específicos la naturaleza y alcance de la propuesta curricular en marcha. Estos logros, esencialmente prácticos,

conducen no sólo a montar los acondicionamientos que las nuevas demandas docentes exigen, aportan de manera significativa a reconfigurar los nuevos escenarios de la enseñanza.

Un aspecto estrechamente vinculado con los planteamientos anteriores, es el despliegue de una membresía con rasgos afines al proyecto emergente, erigiéndose como el lugar sucedáneo de los nuevos modos operadores de la práctica (Coulon, 1995: 179). He sostenido que otra manera de presentar el hallazgo está en la analogía de lo que Bourdieu (1991) denomina una “lógica práctica”.

Los resultados de la actividad docente en la LIE, muestran una convergencia pragmática de diversos elementos y recursos curriculares (estrategias docentes, concepciones de aprendizaje y docencia, reflexiones) que lo mismo surgen de trayectorias históricas, que de la lectura e interpretación del marco del curriculum emergente.

La heterogeneidad representada en estas acciones prácticas aparece como resultado de la densidad a que da origen (lugar) la existencia histórica de varios planes de estudio con sus aportes específicos. En la medida en que se concatenan los diversos aportes que provienen de cada uno de ellos (teorías del aprendizaje, enfoques docentes), la heterogeneidad deviene una consecuencia natural.

Como dan cuenta muchos de los análisis presentados, la constitución heterogénea de las prácticas de los profesores acogen una pluralidad de usos y perspectivas. Vistas en este contexto, estas prácticas heterogénicas se definirían por la diversidad, la inclusión y la incorporación permanente de nuevos insumos.

En muchos de mis ejemplos las acciones que realizan los profesores expresan un movimiento que conduce hacia nuevas representaciones de las prácticas. Una muestra frecuente de esa trayectoria lo constituyen las diversas estrategias docentes, la confluencia de varias de ellas en un mismo curso por un mismo profesor o la introducción de soportes tecnológicos de distinto origen.

Los cambios observados en las prácticas se ejercitan a diferentes niveles con expresiones teóricas provenientes del renovado campo educativo: búsqueda por enfatizar las dimensiones del saber hacer, diseño de situaciones de aprendizaje que privilegian vínculos con la realidad cotidiana.

Los análisis, al menos de los datos documentados, destacan la incesante actividad recursiva a la que los docentes acuden para dar viabilidad a la mayoría de las actividades. Estos hallazgos constituyen desde el punto de vista de la teoría sociológica “las escenas familiares de las actividades cotidianas [...] nos proveen lo «esto es así» [...] y son los puntos de partida y de retorno para cada modificación del mundo de la vida diaria [...] y de la teorización científica” (Garfinkel, 2006: 47).

Estos resultados sugieren el papel de las tácticas llevadas a cabo por los profesores como recursos que amplían su capacidad de resignificación.

Acerca del desarrollo específico de la expansión, con los datos analizados, he encontrado que se pueden reconocer tres momentos:

a) El proceso de renovación de la enseñanza conlleva la creación de un marco de referencia a partir del cual se va erigiendo el nuevo escenario de la actividad. El inicio del ciclo de la expansión parece incubarse particularmente en la dimensión de las reglas del sistema de actividad. Quizá se deba a que de acuerdo con la teoría correspondiente desde las normas y las sanciones se “especifican y regulan los procedimientos correctos esperados y las interacciones aceptables entre los participantes” (Cole y Engeström, 2001: 30). Encuentro que los signos que anuncian movimientos nuevos se pueden reconocer en los “análisis reflexivos de la estructura de actividad existente en el que los participantes aprenden a conocer y a comprender lo que quieren superar (Ibid).

b) La manifestación explícita de tensiones en distintas dimensiones del sistema de actividad aparece como la característica más general y abarcadora en el proceso de desarrollo de la enseñanza. El destinatario de estas tensiones recae en el nuevo sujeto alumno particularmente por la necesidad de comprender cómo encara la dinámica del aprendizaje en la que se ve comprometido y el papel que frente al alumno histórico a los ojos del profesor, éste debe desempeñar en el nuevo contexto de la docencia. Aparece asimismo el tema del tipo de perfil de egreso, el concepto de intervención, y las implicaciones que tienen para el docente al volver inadecuadas muchas de sus acostumbradas actividades. Incidencias y demandas parecidas se presentan cuando se trata del enfoque curricular por competencias, y la advertencia de estar ante la necesidad de redefinir su quehacer docente. La toma de consciencia de a quién debe formar en las circunstancias actuales, y los

compromisos hacia su trabajo, encaran una clara necesidad de modificar sus representaciones docentes (Lessard, 2008).

c) Los nuevos aportes a la enseñanza y los posibles elementos que contribuyen a su reconfiguración en las circunstancias actuales invocan y cuestionan mitos al defender aquellos aspectos perturbadores de las prácticas. La construcción de una visión parece asociada de igual manera a una serie de tensiones con destinatarios específicos. Esos lugares de la tensión se expresan mediante distintos tonos en dimensiones que casi siempre atañen al sujeto de aprendizaje y a las herramientas (Concepto de competencias, Intervención educativa).

La operación teórica de análisis de las prácticas, analizando el caso de la LIE, sugiere algunos elementos susceptibles de aplicar a escenarios más generales de la enseñanza.

Aquellos rasgos que proliferan en cada una de las actividades docentes (clases observadas, reuniones de evaluación y planeación) en los diferentes contenidos disciplinarios y por conducto de las voces de los diferentes profesores en forma de estrategias docentes, reflexiones, cuestionamientos, nos indican la naturaleza pluralista y dúctil que suelen adoptar en el contexto de la enseñanza y la plausibilidad de situar sus hallazgos en otras experiencias curriculares.

Los diversos pasajes presentados mostraron que la enseñanza se caracteriza por desarrollarse en el marco de una serie específica de tensiones, algunas de las cuales suelen emerger a menudo y manifestarse con mayor insistencia.

El estudio muestra, como lo formulamos en la tesis central de esta investigación, que la enseñanza es el resultado complementario de trayectorias históricas y de la incorporación de nuevos elementos provenientes del currículo emergente, convirtiéndolas en actividades heterogéneas y plurales. En el proceso de apropiación los docentes adoptan nuevos roles, atienden a nuevas reglas, incorporan otras herramientas en su hacer, otorgan diferente importancia a los elementos curriculares dependiendo de sus historias individuales, todo ello no sin conflictos y tensiones, reconfigurando las diferentes relaciones entre los elementos y el objeto de la actividad.

Los resultados generales de esta tesis se identifican con aquellas investigaciones que apuestan por considerar las innovaciones en las prácticas educativas como un ejercicio de

“continuidad y de evolución”(Lessard, 2008: 12), por asumir que “la realidad es híbrida”. En las reformas curriculares basadas en enfoques por competencias “los currículos efectivos, los que realmente se desarrollan, son híbridos [...] oscilan entre las perspectivas tradicionales y los enfoques basados en competencias” (Ibid).

La orientación teórica que guió las búsquedas, reflexiones y análisis en este trabajo, muestra ser un ejercicio de integración teórica que contribuye poderosamente por una parte a identificar el significado de lo que estaba sucediendo con las prácticas de enseñanza, así como para ubicar la emergencia o la configuración de nuevos significados. En principio, los planteamientos de Michel de Certeau nos han ayudado de manera decisiva para dar cuenta de las diversas maneras que los profesores ponen en juego para introducir en la dinámica de sus actividades docentes, los elementos nuevos del currículo y los productos heredados de tradiciones y trayectorias docentes. Se trata como dijimos de manifestar las operaciones múltiples y minuciosas que los profesores llevan a cabo en una dialéctica de apropiación y resignificación. Como decía De Certeau hay en las personas unas ciertas reservas que les permiten aprovechar la ocasión para desviar los significados en su beneficio. La hermenéutica de este tipo es una herramienta con alta capacidad descriptiva de las acciones subrepticias como la mayoría de las que trata la enseñanza, en donde los profesores son capaces de imaginar recursos nuevos y explorar en los significados de su historia personal. Un aporte complementario en este caso, aunque con un poder analítico propio, lo constituye la mirada etnometodológica. El proyecto etnometodológico nos ha permitido analizar los procedimientos que los profesores emplean al realizar las variadas actividades que siempre están llevando a cabo. Los razonamientos propuestos por Garfinkel y Sacks, siempre fueron tenidos en mente en las búsquedas emprendidas, retomando el postulado de que “la realidad social es constantemente creada por los actores; no es algo preexistente”(Garfinkel y Sacks citados en Coulon, 1993: 101).

El análisis de lo que habitualmente realizan en el contexto del currículo ha contribuido en muy buena parte de esta tesis a poner de manifiesto las acciones convergentes en las que devienen muchas de las estrategias docentes puestas en juego por los profesores. Fue posible descubrir con ellos “los procedimientos, mediante los cuales, los actores ‘actualizan’ [ciertas] reglas, las vuelven observables y descriptibles” (Ibid).

Hemos podido percibir el origen y ubicar en la trayectoria docente un grupo importante de las acciones que despliegan en su vida cotidiana universitaria. Muchas de estas maneras adoptaron según los ejemplos que pudimos analizar formas sincréticas e híbridas.

La etnografía ha contribuido poderosamente no sólo porque permite un viaje hacia las entrañas de las tramas que suelen constituir todas las actividades humanas, sino también por aportar a darle congruencia a los hallazgos y por proporcionar rigor metodológico al describir los resultados.

Mención aparte y con todo propósito explícito, bajo el telón con los aportes de la teoría de la actividad en esta puesta intelectual. La primera de las razones que quiero traer hasta aquí es que constituyó la fuente principal de la unidad de análisis de la investigación. Luego, porque fue la herramienta teórica que dio origen al propio tema de la tesis, encauzó los análisis en una mayor dimensión y me permitió darle dirección a las interpretaciones y los análisis.

La identificación de la enseñanza como la unidad de análisis aportó la definición de un objeto analítico concreto y permitió reconocer que su producción o reproducción es mejor comprendida como resultado de influencias múltiples y recíprocas. Los materiales de análisis poseen contornos asequibles al estar encarnados en acciones que pueden ser registradas y desmontadas, afirmaciones verbales que las personas utilizan para dar cuenta de sucesos e intenciones. Son como escribió alguna vez Goffman (1967) “los signos exteriores de orientación y de compromiso, estados de la mente y el cuerpo que por lo general no se examina en relación con la organización social” (p. 1).

Como instrumento analítico, la teoría de la actividad admitió el examen de las prácticas de enseñanza como un sistema, entre cuyos componentes la construcción es incesante. Como en muchos de los análisis que logramos proponer ha sido posible dar cuenta de la heterogeneidad como rasgo principal de la enseñanza, y que en su configuración y emplazamientos cotidianos coexisten una “multitud de elementos, voces y puntos de vista a menudo dispares” (Engeström, 2001: 83). Es esta conformación receptáculo de pasado y presente la responsable de dar lugar a brotes y retoños de nuevos futuros.

De la integración teórico-metodológico empleada en los distintos momentos y pasajes de los análisis, hay que admitir algunos riesgos, y circunscribir sus alcances. El mucho más que probable distanciamiento entre el manejo clásico de la técnica etnográfica y los análisis

que se desprenden desde ahí, y mi propio enfoque práctico. La a menudo distante fidelidad de mis acercamientos al linaje clásico de esta metodología sólo puedo optar por explicarla escuchando a Michel de Certeau, y afiliarme a su consigna de ser sólo un individuo en medio de tantas voces¹³, y en la que aquellas voces que a veces en singular o con ritmos acoplados me permitían mostrar los hallazgos que finalmente se fueron reportando.

Erickson y Geertz, dos de los etnógrafos principales analizados en mi trabajo, aparecen con tanta fuerza como pude aprovechar su propio legado. En cambio las conversaciones postuladas entre los planteamientos de Michel de Certeau y de Engeström, sus aportes analíticos hasta donde en estos momentos alcanzo a comprender, confluyen sin aparentes diferendos aportando a una comprensión nueva del objeto enseñanza. De cualquier manera siendo una articulación propia de esta investigación, quizá deban matizarse las pretensiones que de momento lucen prometedoras.

Finalmente, los resultados en la perspectiva de formación del profesorado sugieren no pasar desapercibido que las historias de la implementación de reformas educativas en México enfatizan sobre todo la socialización y la formación, considerando que en general quien habrá de poner en funcionamiento una innovación es un novato, y entonces hay que convertirlo en un miembro competente de la actividad según unas ciertas expectativas.

Los resultados que muestro subrayan la vital importancia de alentar una tendencia en la que principalmente se atiendan aquellos procesos creativos, hacia lo que parecen transgresiones, producción de nuevos artefactos, maneras de hacer que caracterizarían a la externalización (Cole y Engeström, 2001: 67-68), búsqueda de soluciones novedosas, y con lo cual se definen en más amplio sentido los contornos de un ciclo de aprendizaje expansivo: convergencia de una práctica nueva, nuevos instrumentos y nuevos patrones de interacción.

¹³ La expresión se debe al recordatorio que hace Luce Giart en *Historia y psicoanálisis*, p. XVI.

Referencias Bibliográficas

- Arnaut, A. (1998). *La federalización educativa en México*. México: CIDE-El Colegio de México.
- Augé, M., y Colleyn, JP. (2005). *Qué es la antropología*. México: Paidós.
- Austin, J. (1988). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. México: paidós.
- Bajtín, M. (1997). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Baker, C. (2002). Ethnomethodological analyses of interviews. En J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.) *Handbook of Interview Research: context and method*. Thousand doaks: Sage, pp. 777-795.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays by M.M. Bakhtin*. En Holquist y Emerson (eds.), Austin: University of Texas press.
- Barab, S. A. y Plucker, J. A. (2002). Smart people or smart contexts? Cognition, ability, and talent development in an age of situated approaches to knowing and learning. *Educational Psychologist*, 37 (3), 165-182.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Tusquets.
- Benveniste, E. (2004). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus humanidades.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: anagrama
- Brown, J., Collins, A., y Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, January-February, 32-42.
- Burstein, L. (1988). Units of Analysis. En Dunkin, M. (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Pergamon Press. Oxford, pp. 155-162.
- Chaiklin, S., Lave, J. (2001) (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Paidós.
- Charmaz, K. (2004). Grounded Theory, en Hesse-Biber, S., y Leavy, P. (ed.), *Approach to qualitative research. A reader on theory and practice*. New York-Oxford, Oxford university press, pp.496-521.
- Chartier, R. (1995). *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*. México: Instituto Mora.
- Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas*. Buenos Aires: Manantial
- Chartier, R. (1999). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2000). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2007). La historia o la lectura del tiempo. Barcelona: gedisa
- Clark, A., y Erickson, G. (2006). Teacher Inquiry: What's Olds Is New Again. *BC Educational Research*. June

- Cole, M., Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Gavriel Salomon (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Conversaciones psicológicas y educativas*. Argentina, pp. 23-74.
- Cole, M. (1991). Conclusion. En L. Resnick, J. Levine y S. Teasley (eds.) *Perspectives on socially shared cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Pp. 398-417.
- Coll, C. (2009). Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, pp.71-107
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. México: paidós
- Coulon, A. (1993). La contribución de la etnometodología a la investigación en educación. En Patricia Ducoing y Monique Landesman (comp/eds.) *Las nuevas formas de investigación en educación*. México: Ambassade de France au Mexique/Universidad Autónoma de Hidalgo, pp.100-106.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Da Silva, F. (2005). A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de educação e pesquisa*, maio-ago; número 029, São Paulo, Brasil, pp. 108-118.
- De Certeau, M. (1995). *La toma de la palabra y otros escritos*. México: Universidad Iberoamericana- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- De Certeau, M. (2004). *La fábula mística. Siglos XVI-XVII*. México: Universidad Iberoamericana- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- De Certeau (2006). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- De Certeau, M. (2007). *Historia y Psicoanálisis*. México: Universidad Iberoamericana- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- DGEN-SEP (1975). *Manual de Información*. México.
- De Miguel, M. (Dir) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: ediciones de la Universidad de Oviedo
- Dosse, F. (2003). *Michel De Certeau. El caminante herido*. México: Universidad Iberoamericana.
- Dosse, F. (2006). *La historia en migajas*. México: Universidad Iberoamericana
- Dosse, F. (2009). De Certeau: un historiador de la alteridad. En Chinchilla, P. (Coord.), *Michel de Certeau, un pensador de la diferencia*. México: Universidad Iberoamericana, pp. 13-39.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research. Summer*, vol. 53, No. 2, pp. 159-199.
- Doyle, W. (1988). Paradigms for Research. En Dunkin, J. (Ed.), *The International of Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* pp. 113-119. Pergamon Press, New York.
- Dunkin, M. J. and Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Dunkin, M. Y Precians, R. (2004). Award-winning university teachers' concepts of teaching. *Humanities, social sciences and law*. Vol. 24, No. 4/december, 1992. Reimpreso, Nov. 8, 2004.
- Elizondo, A. (2000). *La Universidad Pedagógica Nacional. ¿Un Nuevo discurso magisterial?* México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "Practical Knowledge": Report of a case Study. *Curriculum Inquiry* 11:1, (43-71).
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. En Engeström, Y., Miettinen, R., y Punamaki. (Eds). *Perspective on activity theory*. Cambridge, University Press, pp.376-404.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 2000, vol. 43, No. 7, 960-974.
- Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En. Chaiklin, S., y Lave, J. (comp.), *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu, pp.78-118.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. <http://www.education.miami.edu/blantonw/mainsite/Componentsfromclmer/Component1/engestrom.html>. Consultado el día 25 de marzo de 2007.
- Engeström, Y. (2001a). Expansive Learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, vol 14, No. 1.
- Engeström, Y. (2001 b). Collaborative intentionality capital: object-oriented interagency in multiorganizational fields. Engeström, Y. (ed.) *Research Report 5*. Helsinki: center for Activity Theory and Developmental Work Research, University of Helsinki.
- Engeström, Y., Brown, K., Christopher, C., Gregory, J. (2002). Coordinación, cooperación y comunicación en los juzgados: transiciones expansivas en el trabajo, legal. En Cole, M., Engeström, Y., y Vázquez, O. (Eds.), *Mente, Cultura y Actividad. Escritos fundamentales sobre cognición humana comparada*. Oxford University Press, México, pp. 303-317.
- Engeström, Y., Engeström, R., and Kerosuo, H. (2003). The Discursive Construction of Collaborative Care. *Applied Linguistic* 24/3: 283-315. Oxford University Press.
- Engeström, Y. (2004). New forms of learning in co-configuration work. *To be presented to LSE Department of Information Systems ICTs in the contemporary world: work management and culture seminar on 22 January 2004*.
- Engeström, Y. (2006). Development, Movement and Agency: Breaking away into Mycorrhizae Activities. En K. Yamazumi (Ed). *Building activity theory in practice: toward the next generation*. Center for human activity. Kansai University.
- Engeström, Y. (2008). From Design Experiments to Formative Interventions. *Proceedings of the ICLS 2008*, (), 20.
- Engeström, Y., Engeström, R., y Karkkainen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, Vol. 5, pp. 319-336.
- Engeström, R. (1995). Voice as Communicative Action. *Mind, Culture, and activity*. Volume 2, No. 3.

- Engeström, Y., Miettinen (1999). Introduction. Engeström, Y., Miettinen, R., Punamaki, R. (Eds.) *Perspectives on activity theory*. Cambridge: University Press, pp.1-16
- Erickson, E. (2004). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M. (comp.), *La investigación de la enseñanza II*. México: Paidós/MEC, pp. 195-301.
- Erickson, E. (1992). Ethnographic Microanalysis of Interaction. Margaret D. Le Compte, Wendy L. Mellroy, Judith Preissle (Eds.) *The handbook of qualitative Research in Education*, pp.201-225
- Fenstermacher, G., y Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Argentina: Amorrortu.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (comp.), *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Educador/MEC, pp.149-179.
- Fenstermacher, G. (1978). A Philosophical Consideration of Recent Research on Teacher Effectiveness. *Review of Research in Education*, Vol 6, pp. 157-185.
- Fuentes, M. (1979 a). Educación pública y sociedad, en *México hoy*. Pablo González, C., y Enrique Florescano (Coord.), México, siglo XXI. Pp. 230-265.
- Fuentes, M. (1979 b). Los maestros y el proceso político de la Universidad Pedagógica Nacional. *Cuadernos políticos no. 21* (jul-sept), pp. 91-103.
- Fuentes, M. (1992). *Reflexiones sobre el futuro de la Universidad Pedagógica Nacional. Su carácter nacional y sus funciones sustantivas*. UPN. México
- Gage, N. L. (Ed.), (1963). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally
- García, B., et al (2008). Aproximaciones teórico metodológicas en los trabajos de la RIED: Consideraciones en torno a la Construcción de un Modelo de Evaluación de la Práctica Docente. En Mario Rueda(coord) *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México: IISUE, pp. 163-220.
- García Cabrero, B., Espíndola, S., Márquez, L., Bustos, A., Miranda, A. (2005). The analysis of patterns of interaction and knowledge construction in on-line learning environments: a methodological proposal. *Paper presented at the First ISCAR Congreso, Sevilla*.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice- Hall.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios de etnometodología*. Barcelona: anthropos
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Giard, L.(2006). Sobre Michel de Certeau, ¿Qué es un seminario? En Carmen Rico de Sotelo (coord.) *Relecturas de Michel de Certeau*. México: AUSJAL, pp.41-51
- Gimeno, S., y Pérez, G. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Glaser, B., Strauss, A. (2006). *The discovery of grounded theory :strategies for qualitative research*. New Brunswick, N.J. Aldine Transaction
- Goodson, I., Biddle, B., Good, T. (2000). La profesión de la enseñanza: nuevas preocupaciones En *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. México, Paidós, pp. 13-18.

- Goffman, E. (2006). *Frame analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: CIS-siglo XXI.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual. Essays on face to face behavior*. USA: Anchor Books editions.
- Goodson, I., Biddle, B., y Good, T. (2000). La profesión de la enseñanza: nuevas preocupaciones. B. Biddle, T. Good, y I. Goodson. *La enseñanza y los profesores I*. España: Paidós, pp.13-18.
- Hammersley, M., Y Atkinson, P. 1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. México: paidós.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Hutchins, E. (2001). El aprendizaje de la navegación. En Chaiklin, S., y Lave, J. (Comp.), *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 49-77.
- Iglesias, D., Herrera, G. (2005) (Coords.) *Teorías sociológicas de la acción*. Madrid: tecnós
- Izquierdo, M. A. (2000). *Sobrevivir a los estímulos. Académicos, estrategias y conflictos*, México: Universidad Pedagógica Nacional/Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- UPN-Tlaxcala (s/). Jiménez, M., Guerrero, E., Vargas, J. M., Islas, Ma., Grimaldi, V., Lima, B., Licona, J., Ocampo, J.(comps). *Teoría Educativa*, Guía pedagógica. México.
- Johnson, J. (2002). In-depth interviewing. En J. F. Gubrium & J. A. Holstein (eds.), *Handbook of Interview research: context and method*. Second Edition. Thousand Oaks: Sage, pp. 103-119.
- Jonnaert, et al (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Observatoire des réformes en éducation. Ginebra: Oficina internacional de Educación, BIE/UNESCO.
- Jonassen, D. (2000 a). Revisiting activity theory as a framework for designing student-centered learning environment. En D. H. Jonassen & S. M. Land (Eds.), *Theoretical Foundations of learning Environment*, pp. 89- 121. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jonassen D. (2000 b). El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. En Ch, M. Reigeluth (Ed.). *Diseño de la Instrucción. Teorías y Modelos. Un Nuevo paradigma de la teoría de la instrucción, Parte I*. Madrid: Santillana, pp. 225-249.
- Kincheloe, J.L. & McLaren, P. (2005). Rethinking critical theory and qualitative research, In N. Denzin, Y. S. & Y. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, (pp. 303-342). Thousand Oaks: Sage
- Kovacs, K. (1983). La planeación educativa en México: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). *Estudios Sociológicos I*, pp. 263-291).
- Kristeva, J. (1981). *Semiótica I*. Madrid: Fundamentos.
- Land, S., Hannafin, M.(2000). Student-Centered Learning Environments. En D. H. Jonassen & S. M. Land (Eds.), *Theoretical Foundations of learning Environment*, pp. 89- 121. pp. 1- 23. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Latapí, P. (1978). La Universidad Pedagógica se vuelve ficticia. *Proceso No. 109 (4/dic)*, pp. 38-39.
- Latapí, P. (1978). Indefiniciones de la Universidad Pedagógica. *Proceso No. 99 (25/sept)*, pp. 33-34.

- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. México, Paidós.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. México, Paidós.
- Leontiev, A. (1980). *Activity, Consciousness, and personality*. Prentice-Hall. Versión Online. Consultada 10-01-2007.
- Leontiev, A. (1981). The problem of activity in psychology. En Werstch, J. (comp.), *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk, NY, M.E. Sharpe.
- Lessard, C. (2008). El enfoque por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado. (Entrevista). Luengo, J., Luzón, A., y Torres, M. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. <http://www.ugr.es/local/recpro/rev123ART5.pdf>
- Levi-Strauss, C. (1984). *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Loera, A., Hernández, R., Rangel, A., y Sánchez, J. (2007). *La práctica pedagógica videograbada*. México: SEP-mástextos-UPN.
- López, C. (2007). *La Universidad Pedagógica Nacional, una imagen mitificada donde el relato actuado se hace creíble*. México: Mástextos-UPN.
- López, J. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga: Ediciones aljibe.
- Lowyck, Joost (1984). *Teacher Thinking. A new Perspective on persisting problems in Education*. R. Halkes and J.K. Olson (Ed.)
- Luhmann, N. (2007). *La sociedad de la sociedad*. México: Herder-Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. (1990). *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*: Barcelona: Paidós.
- Lytard, F. (1993). *La condición postmoderna*. Madrid: Planeta.
- Marona, M., Sánchez, V. (2006). La puesta en relato de lo cotidiano. En Rico de Sotelo (Coord.), *Relecturas de Michel de Certeau*. México: Universidad Iberoamericana, pp. 93- 126.
- Medina, P.(2005). (Coord.) *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*. UPN-Manuel Porrúa.
- Miller, J. (1996). Teachers, Researchers, and Situated School Reform: Circulations of Power. *Theory into practice, volume 35. Number 2*, pp. 86-92.
- Moreno, P. (2007). *Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 1978-2007. Una visión retrospectiva*. México: UPN-Mástextos.
- Morson, G. (1993). Diálogo, monólogo y lo social: respuesta a Ken Hirschkop. En Morson, G. (Comp.), *Bajtín. Ensayos y diálogos sobre su obra*. México: UNAM, UAM, FCE, p. 147-157.
- Mwanza, D., Engeström, Y. (2005). Managing content in e-learning environment. *British Journal of educational Technology*, vol. 3, No. 3, pp. 453.463.
- Ornelas, E. (2005). *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*. México: UPN-Manuel Porrúa.
- Pedersen, S., Liu, M. (2003). Teachers' Beliefs about Issues in the Implementation of a Student-Centered Learning Environment. *ETR&D, Vol. 51, No. 2*, pp. 57-76.
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?. Red U. *Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II "Formación*

- centrada en competencias (II)*". Consultado 19/05/2010 en http://www.redu.m.es/Red_U/m2.
- Perkins, D. (2001). La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje, en Gravriel Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Argentina: paidós, pp.126-152
- Piña, J. M. (1998). *La interpretación de la vida escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. México: CESU, Plaza y Valdez.
- Piña, J. M. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos, en Piña Osorio, (2004). *La subjetividad de los actores de la educación*. México: CESU, pp.15-54.
- Piña, J. M., Furlán, A., Sañudo, L. (2003). *Acciones, actores y prácticas educativas* (coord.), México: COMIE.
- Poder Ejecutivo-SNTE. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (18 de mayo de 1992).
- Podgorzec, Z. (1996). Sobre la polifonía en las novelas de Dostoievsky, en Zavala, I. (coord.), *Bajtín y sus apócrifos*. Barcelona: Anthropos, p. 117-127.
- Richarson, V. (1996). The rol of attitudes and beliefs in learning to teach. En John Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Simon & Shuster Macmillan.
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia. El olvido*. México: Fondo de cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1999). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- Rilke, R. M. (2005). *Cartas a un joven adolescente*. México: colofón.
- Ritzer, G. (2003). *Teoría sociológica Moderna*. España: Mc Graw Hill.
- Rodrigo, J., Rodríguez, A., y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, Visor.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices de pensamiento*. México, Paidós.
- Rueda, M. (1995). Procesos de enseñanza y prácticas escolares. En Mario Rueda (coord.) *La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa. Procesos de enseñanza y aprendizaje I*. México: COMIE, pp. 67-120.
- Salomon, G. (2001). No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo dinámico. En Gravriel Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Argentina: paidós, pp. 153-184.
- Sánchez, T. (2005). *Manual de operación de las Prácticas Profesionales y Servicio social*. UPN, Unidad 291. Tlaxcala, México.
- Schank, R., Fano, A., Bell, B., Jona, M. 1994). The desing of goal-Based Scenarios. The *journal of the learning sciences*, 3 (4), 305-345.
- Schoenfeld, A. H. (2008). Toward a theory of teaching in context. <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&hid=9&sid=5969298f-741b-4661-ab87-68271502de9d%40sessionmgr8> (11/06/2008).
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. México: Paidós.
- Schön, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. México: Paidós.
- SEP-UPN. *Proyecto Académico*. México, 1979.

- SEP-UPN (1995). *El aprendizaje de la lengua en la escuela. Guía del estudiante. Licenciatura en Educación Plan 1994*. México.
- SEP-UPN (1988). *Evaluación de la práctica docente I. Guía de trabajo. Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, Plan 1985*. México.
- SEP-UPN (1983). *Pedagogía: bases psicológicas. Sistema de educación a distancia*. México.
- SEP-PODER EJECUTIVO FEDERAL (1978). *Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional*. México.
- Shulman, S. L. (1989). Paradigmas y Programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, C. M. (comp.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías, métodos*. Barcelona, Paidós.
- Shulman, S. L. (1987). Knowledge and Teaching: foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, vol. 57, No. 1, pp. 1-22.
- Shulman, S. L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, vol. 15, no. 2, pp. 4-14.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: the problems of human-machine communication*. Cambridge: Cambridge Press.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tebourbi, N. (2000). *L'apprentissage organisationnel: penser l'organisation comme processus de gestion des connaissances et de développement des théories d'usage*. Direction de la recherche, Télé-Université. Université du Québec.
- Todorov, T. (1984). *Mikhail Bakhtin. The Dialogical Principle*. Minneapolis : University of Minnesota.
- UPN (1980). *Instructivo para el Registro al Sistema de Educación a Distancia (SEAD)*. México.
- UPN (1993). *Proyecto Académico*. México.
- UPN (2002). *Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN. Licenciatura en Intervención Educativa*. México.
- UPN (1994). *Programa: Reformulación curricular de las licenciaturas para maestros en servicio. Licenciatura en Educación*. México.
- UPN (2004). *El proceso de reorganización académica de la Unidad Ajusco de la UPN*. México.
- UPN (2007). *Licenciatura en educación, Plan 94. (Antología del estudiante)*. México.
- Villa, A., Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Voloshinov, N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje. (Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Weiss, E. (Coord). (2007). *La enseñanza: diálogos entre distintos enfoques*. Documento 57. México: Cinvestav-Sede Sur-DIE.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. México: paidós
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: aprendizaje visor.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as Action*. New York-Oxford: Oxford University Press.

- White, H. (2008). La práctica del pasado. Conferencia pronunciada en el contexto de la *Cátedra O'Gorman* 2008 (19 de noviembre). Universidad Iberoamericana, Sede ciudad de México.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ANEXOS.

ANEXO I. Mapas curriculares

Anexo 1.1. Mapa curricular general de la licenciatura en intervención educativa.

MAPA CURRICULAR GENERAL LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA Mapa curricular 1.					
SEMESTRE	CAMPOS DE SABERES Y COMPETENCIAS				
1º	Elementos básicos de Investigación Cuantitativa 10 / 6 hrs.	Introducción a la epistemología 8 / 4 hrs.	Problemas Sociales Contemporáneos 8 / 4 hrs.	Cultura e Identidad 8 / 4 hrs.	
2º	Elementos básicos de Investigación Cualitativa 10 / 6 hrs.	Desarrollo Regional y Microhistoria 10 / 6 hrs.	Intervención educativa 10 / 6 hrs.	Políticas Públicas y Sistemas Educ. Contemporáneos 8 / 4 hrs.	Optativa 1 10 / 6 hrs.
3º	Diagnóstico socioeducativo 10 / 6 hrs.	Teoría Educativa 8 / 4 hrs.		CURSO 1 8 / 4 hrs.	Optativa 2 8 / 4 hrs.
4º	Diseño Curricular 10 / 6 hrs.	Evaluación Educativa 10 / 6 hrs.	Desarrollo del Adolescente y el Adulto 8 / 4 hrs.	CURSO 2 8 / 4 hrs.	Optativa 3 6/ 5 hrs.
5º	Administración y Gestión Educativa 8 / 4 hrs.	Asesoría y Trabajo con Grupos 10 / 6 hrs.	CURSO 3 8 / 4 hrs.	CURSO 4 10 / 6 hrs.	Optativa 4 6/ 5 hrs.
6º	Planeación y Evaluación Institucional 10 / 6 hrs.	Creación de Ambientes de Aprendizaje 10 / 6 hrs.	SEMINARIO/TALLER 1 10 / 6 hrs.	CURSO 5 8 / 4 hrs.	Prácticas Profesionales 1 10 / 60 hrs.
7º	Seminario de Titulación I 10 / 6 hrs.	SEMINARIO/TALLER 2 10 / 6 hrs.	CURSO 6 8 / 4 hrs.	CURSO 7 8 / 4 hrs.	Prácticas Profesionales 2 10 / 60 hrs.
8º	Seminario de Titulación II 10 / 6 hrs.	SEMINARIO/TALLER 3 10 / 6 hrs.	SEMINARIO/TALLER 4 10 / 6 hrs.	SEMINARIO/TALLER 5 10 / 6 hrs.	Prácticas Profesionales 3 10 / 60 hrs.

	ÁREA DE FORMACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES
	ÁREA DE FORMACION BASICA EN EDUCACION
	ÁREA DE LÍNEA ESPECÍFICA
	MATERIAS OPTATIVAS

Anexo 1.2. Mapa curricular de la licenciatura en educación preescolar y primaria, plan 1975

**Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria
Plan 1975**

Mapa Curricular 2

Curso Abierto

PRIMER GRADO		SEGUNDO GRADO	
ESPAÑOL Y SU METODOLOGÍA	I	ESPAÑOL Y SU METODOLOGÍA	II
MATEMÁTICA Y SU METODOLOGÍA	I	MATEMÁTICA Y SU METODOLOGÍA	II
CIENCIAS NATURALES Y SU METODOLOGÍA	I	CIENCIAS NATURALES Y SU METODOLOGÍA	II
CIENCIAS SOCIALES Y SU METODOLOGÍA	I	CIENCIAS SOCIALES Y SU METODOLOGÍA	II
PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE	I	ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	
TECNOLOGÍA EDUCATIVA	I	TECNOLOGÍA EDUCATIVA	II
TERCER GRADO			
ESPAÑOL Y SU METODOLOGÍA	III		
MATEMÁTICA Y SU METODOLOGÍA	III		
CIENCIAS NATURALES Y SU METODOLOGÍA	III		
CIENCIAS SOCIALES Y SU METODOLOGÍA	III		
FILOSOFÍA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN			
SEMINARIO DE TESIS			

Anexo 1.3. Mapa curricular de la licenciatura en educación básica, plan 1979

Licenciatura en Educación Básica

MODALIDAD A DISTANCIA PLAN 1979

ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA			
Historia de las Ideas I	Redacción e Investigación documental I	Matemáticas I	Sociedad mexicana I
Historia de las Ideas II	Redacción e Investigación documental II	Matemáticas II	Sociedad mexicana II
ÁREA DE INTEGRACIÓN VERTICAL			ÁREA DE CONCENTRACIÓN PROFESIONAL
Política educativa en México	Metodología de la investigación I	Introducción a los métodos estadísticos	Pedagogía: la práctica docente
Problemas de educación y sociedad en México I	Metodología de la investigación II	Criterios de evaluación	Pedagogía: bases psicológicas
Problemas de educación y sociedad en México II	Grupos y desarrollo	Contenidos de aprendizaje	Análisis pedagógico
Optativa	Expresión y comunicación	Aprendizaje y desarrollo del niño	Ensayos didácticos
Seminario			

Anexo 1.4. Mapa curricular de la licenciatura en educación preescolar y de la licenciatura en educación primaria, Plan 85.

Licenciatura en Educación Preescolar

Licenciatura en Educación Primaria

SISTEMA SEMIESCOLARIZADO PLAN 1985

ÁREA BÁSICA	10.	Pedagogía: la práctica docente	Grupo escolar	Escuela y comunidad	Técnicas y recursos de investigación I
	20.	Teorías de aprendizaje	Desarrollo del niño y aprendizaje escolar	Formación social mexicana I	Técnicas y recursos de investigación II
	30.	Planificación de las actividades docentes	Medios para la enseñanza	Formación social mexicana II	Técnicas y recursos de investigación III
	40.	Evaluación de la práctica docente	Sociedad, pensamiento y educación I	Política educativa	Técnicas y recursos de investigación IV
	50.	Análisis de la práctica docente	Sociedad, pensamiento y educación II	Problemas de educación y sociedad en México	Técnicas y recursos de investigación V
ÁREA TERMINAL	CAMPO NATURALEZA		CAMPO SOCIEDAD Y TRABAJO		CAMPO LENGUAJES
	OPCIÓN 1: Enfoque evolutivo		OPCIÓN 2: Enfoque histórico		OPCIÓN 3: La sociedad y el trabajo en la práctica docente
	OPCIÓN 4: Lo social, un punto de vista psico-pedagógico		OPCIÓN 5: La matemática en la escuela		OPCIÓN 6: La enseñanza de la lengua oral y la lengua escrita
	60. Ciencias Naturales, evolución y enseñanza		Introducción a la historia de las ciencias y su enseñanza		La sociedad y el trabajo en la práctica docente I
	70. El método experimental en la enseñanza de las Ciencias Naturales.		La tecnología del Siglo XX y la enseñanza de las ciencias naturales ¿aprendizaje por descubrimiento?		Lo social en los planes de estudio de la educación preescolar y primaria
	80. Una propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias naturales: enfoque evolutivo.		Una propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias naturales: enfoque histórico		Los sujetos y el proceso de enseñanza: aprendizaje de lo social.
					La matemática en la escuela II
					Desarrollo lingüístico y currículum escolar
					La matemática en la escuela III
					El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua

Anexo 1.5. Mapa curricular de la licenciatura en educación preescolar y de la licenciatura en educación primaria. Dirigida a maestros que prestan sus servicios en el medio indígena, Plan 90.

Licenciatura en Educación Preescolar

Licenciatura en Educación Primaria

DIRIGIDAS A MAESTROS QUE PRESTAN SUS SERVICIOS EN EL MEDIO INDÍGENA

MODALIDAD SEMIESCOLARIZADA

Línea/Sem.		PSICOPEDAGÓGICA	SOCIO-HISTÓRICA	ANTROPOLÓGICO-LINGÜÍSTICA	METODOLÓGICA
ÁREA BÁSICA	10.	Concepciones de la práctica docente	Sociedad y educación	Cultura y educación	Metodología de la inv. I
	20.	Grupo escolar	Formación social I	Cuestión étnico-nacional	Metodología de la inv. II
	30.	Desarrollo del niño y aprendizaje escolar	Formación social II	Proyectos nacionales y políticas culturales	Metodología de la inv. III
	40.	Conceptos y problemas básicos del currículum	Problemas actuales de la educación indígena	Conflicto lingüístico en la educación indígena	Metodología de la inv. IV
	50.	Organización escolar y planificación de actividades docentes	Análisis curricular	Identidad étnica y cultural	Metodología de la inv. V
ÁREA TERMINAL		OPCIONES			
	60.	Curso 1	Curso 1	Curso 1	Curso 1
	70.	Curso 2	Curso 2	Curso 2	Curso 2
	80.	Curso 3	Curso 3	Curso 3	Curso 3

*Cabe señalar que la estructura curricular de ambas licenciaturas es la misma, con la diferencia de que los contenidos son los que se adecuan a la problemática de la Educación Indígena.

Anexo 1.6. Mapa curricular plan de estudios licenciatura en educación primaria, plan 1994.

EJE METODOLÓGICO	LÍNEA PSICOPEDAGÓGICA	LÍNEA ÁMBITOS DE LA PRACTICA DOCENTE	LÍNEA SOCIO EDUCATIVA	SEMESTRE
EL MAESTRO Y SU PRACTICA DOCENTE 1838	EL NIÑO: DES. Y PROC DE CONST. DEL CONOCIMIENTO 1839	GRUPOS EN LA ESCUELA 1840	F. DOC. ESC. PÚBLICA Y PROY. ED. 1857-1940 1841	I
ANÁLISIS DE LA PRACTICA DOCENTE PROPIA 1842	CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS 1843	INSTITUCIÓN ESCOLAR 1844	PROF. DOC. Y ESC. PUBLICA 1940-1994, 1845	II
INVESTIGACIÓN DE LA PRACTICA DOCENTE PROPIA 1846	CONST. SOC. DEL CONOCIMIENTO Y TEORÍAS EDUCATIVAS 1847	ESCUELA COMUNIDAD Y CULTURA 1848	EL APRENDIZAJE DE LA LENG. EN LA ESC. 1871	III
CONTEXTO Y VALORACION DE LA PRACTICA DOCENTE 1850	ANÁLISIS CURRICULAR 1851	HIST. REG., FORM. DOC Y EDUC. BÁSICA 1852	CONST. DEL CONC. MAT. EN LA ESC. 1880	IV
HACIA LA INNOVACIÓN 1854	PLAN., COM. Y EVAL. EN EL PROCESO ENS. APRENDIZAJE 1855	ALT. PARA LA ENS. APRENDIZ. DE LA LENG. EN EL AULA 1874	LOS PROBLEMAS MAT. EN LA ESCUELA 1883	V
PROYECTOS DE INNOVACIÓN 1858	LA FORMACIÓN DE VALORES EN LA ESC. 1892	CONST. DEL CONOC. DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA. 1886	EDUCACIÓN GEOGRÁFICA 1889	VI
APLICACIÓN DE LA ALTERNATIVA DE INNOVACIÓN 1862	LA COM. Y LA EXP. ESTÉTICA EN LA ESC. 1877	EL NIÑO, LA ESCUELA Y LA NATURALEZA 1895	SALUD Y EDUCACIÓN FÍSICA 1898	VII
LA INNOVACIÓN 1866	SEMINARIO DE FORMALIZACIÓN DE LA INNOVACIÓN 1867	PROB. DE APREND. DE PRIMARIA EN LA REG. 1901	PROBLEMAS EDUCATIVOS DE PRIM. EN LA REGIÓN 904	VIII

ANEXO II. Tablas de trabajo de campo.

Anexo 2.1. Tabla 1. Agenda de trabajo de campo Sept. 2008-Dic. 2009.

(CONCENTRADOS DE ACTIVIDADES Y MATERIAL RECOPIADO)

[illegible]

Anexo 2.2. Tabla 2, Observaciones llevadas a cabo.

PARTICIPANTE	ACTIVIDAD	SEMESTRE	TIEMPO	FECHA
Brisa	Clase: Desarrollo social en la primera infancia	6°.	2 hs	8-jun-09
Pili	Clase: Política Educativa y sistemas educativos contemporáneos	2°.	2hs	8-jun-09
Male	Clase: Intervención Educativa	2°.	2 hs	8-jun-09
Brisa	Tutorías	2°.	2 hs	9-jun-09
Gabi	Clase: administración y gestión	5°.	2 hs	4 nov-09
Male	Clase: Elementos básicos de investigación cuantitativa	1°.	2 hs	6-nov-09
Gabi	Clase: Administración y gestión	5°.	2 hs	9-nov-09
Maru	Tutoría grupal	5°.	2 hs	11-nov-09
Nora	Clase: Teoría Educativa	3°.	2 hs	12-nov-09
Nora	Clase: Teoría Educativa	3°.	2 hs	19-nov-09
Maru	Tutoría grupal	5°.	2 hs	25-nov-09
MA	Seminario de titulación	7°.	2 hs	26-nov-09
Male	Clase: Elementos básicos de investigación cuantitativos	1°.	2 hs	27-nov-09
Maru	Tutoría grupal	5°.	2 hs	2-dic-09
MA	Seminario de titulación	7°.	2 hs	3-dic-09
Male	Clase: Elementos Básicos de Investigación Cuantitativa	1°.	2 hs	4-dic-09
			32 hs	

Anexo 2.3. Tabla 3, Cuadro de reuniones

REUNIONES	TEMA	FECHA	TIEMPO
Evaluación 5er. semestre	Avances	10-11-08	1:21
Evaluación 1º.	Avances	11-11-08	1:11
Evaluación 7.	Avances	11-11-08	1:10
Planeación	Guías pedagógicas	28-01-09	3:25:26
Planeación	Prácticas profesionales	29-01-09	1:32:36
Planeación	Servicio social	30-01-09	2:21
Evaluación	Avances en titulación	29-06-09	48:00
Capacitación	Intervención institucional	17/18-09-09	8 Hs
Evaluación 3er. semestre	Avances	23-oct-09	1:48
tutorías	Avances	27-oct-09	55:57
Evaluación 5º. semestre	Avances	9-11-09	1: 29
Evaluación 7. Semestre	Avance	10-11-09	1: 53
12			24:13

ANEXO III. Foto de la unidad UPN 291, Tlaxcala

Anexo 3.1. Foto Unidad UPN 291



ANEXO IV. Notaciones especiales utilizadas para la transcripción para la transcripción de las entrevistas y reuniones.

Anexo 4.1. Notaciones especiales utilizadas para la transcripción de las entrevistas y reuniones

M	Maestro (o)	Als	Algunos alumnos
A	Alumna (o)	T	Todos
P	Pizarrón		

¡ ¡	Palabra o enunciado con demasiado énfasis, por ejemplo los compuestos;
¿?	Para interrogar
.	Se emplea el punto cuando se ha terminado un enunciado (punto y seguido) o una idea (punto y aparte)
,	Se usa la coma cuando hay una pequeña pausa gramatical o producción oral
..	Para el énfasis o acentuación de una sílaba, por ejemplo: el punto.
sic	Para un error gramatical o temático que no se corrige
()	Para comentarios del transcriptor
-	Para cuando hay un error de producción oral que se corrige
-,	Para cuando hay un error conceptual que se corrige
....	Para una palabra prolongada como en espera de respuesta
(())	Para lo inaudible o de lo cual no se está seguro
*	Para cuando alguien interrumpe el discurso de otra persona
//	En una pausa breve que está intercalada en el discurso
(seg.)	Se pone entre paréntesis el tiempo de una pausa larga (5 seg.)
/ /	Se pone entre diagonales el habla simultánea de dos o más personas

Se considera muy importante **enumerar los renglones** de toda la transcripción, por ejemplo:

- 41 M: Entonces, tienen que hacer una reacción química,
 42 M: En esa reacción química
 43 M: obtener, de alguna manera los pesos de los elementos.
 44 A: ¿la misma?
 45 M: La misma ¿no?
 46 M: En la reacción que van a hacer cada uno,
 47 M: tienen que hacer mediciones acerca de las cantidades en las que se encuentra.
 48 M: y con esos datos hacer la relación.

Códigos tomados de García, B. (2002). *El análisis de la práctica educativa en el bachillerato: una aproximación metodológica desde la perspectiva del discurso situado*. (Tesis de doctorado). Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

* Estos códigos son aplicados en sus características generales.

ANEXO V. Instrumentos.

Anexo 5.1. Instrumento 1, Entrevista Inicial

Identificación del participante

FECHA:

1. UNIDAD UPN:
2. EDAD:
3. SEXO:
4. LUGAR Y FECHA DE NACIMIENTO:
5. ÚLTIMO GRADO DE ESTUDIO:
DISCIPLINA:
6. FECHA DE INGRESO A LA PEDAGÓGICA:
7. RESPONSABILIDADES ACTUALES
 - (1) Maestro de grupo
 - (2) Coordinador de la LIE
 - (3) Responsable de línea específica
 - (4) Coordinador de Prácticas Profesionales
 - (5) Responsable de Servicio Social
 - (6) Coordinador de tutorías
 - (7) Responsable de titulación
 - (8) Otro,
8. DESDE CUÁNDO PARTICIPA EN LA LIE
AÑO:
9. PARTICIPACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LIE:
 - (1) Diseñador del Plan de estudio
 - (2) Diseñador de Línea específica
 - (3) Diseñador de cursos
 - (4) Otro
10. ¿Podrías comentar y describir cómo inició tu participación en estas actividades?,
¿cuánto tiempo permaneciste haciéndolas?, cómo describirías tu experiencia en este
tipo de actividades? ¿si ya no realizas estas actividades podrías comentar el motivo?

Anexo 5.2. Instrumento 2. Entrevista semiestructurada.

Comprensión de la práctica situada.

¿Podrías comentar y describir cómo fue que llegaste a obtener tu responsabilidad actual, o cómo fue que has llegado a hacer lo que actualmente realizas? ¿Desde cuándo las llevas a cabo? ¿Podrías comentar cómo describirías tu experiencia en estas actividades?

¿Qué asignaturas o cursos has impartido, desde cuándo, cómo decides qué cursos impartir?

Experiencias diversas en la LIE

- (a) Ponente en foros, reuniones, congresos, encuentros, etc.
- (b) Asistente en foros, reuniones, congresos, encuentros, etc.
- (c) Otro

De tu participación en alguna (s) de las actividades anteriores, cómo fue que decidiste participar, qué podrías comentar de tu experiencia?

Cómo se dio el inicio de la LIE en la unidad, me podrías describir un poco el ambiente, qué estaba pasando, qué expectativas había, qué hay ahora respecto del inicio.

Cómo dirías que es la docencia en la LIE

Hayas algunas referencias en otros planes de estudio, desarrollados en la Unidad

Qué dirías que es propio de la LIE, habría un profesor LIE.

Qué otras licenciaturas y programas de posgrado se imparten en la Unidad

Además de la LIE, tienes otras actividades en otra(s) licenciaturas, qué haces ahí.

Qué consideras que haya pasado a partir de la implementación de la LIE, en la unidad.

Qué pasa en tu rol de docente, de coordinador, qué te ha demandado, qué respuestas has dado a las nuevas necesidades

Anexo 5.3. Instrumento 3. Orientaciones de la entrevista en profundidad.

- Ámbitos en los que se han ido produciendo mutaciones de las prácticas de enseñanza: planeaciones didácticas, Interacción maestro-alumn@s, aprendizajes y competencias, Evaluación. (recabar emociones, seguridad, tensiones, nuevas problemáticas, satisfacciones).
- Desplazamientos de objetos de la enseñanza y modelos pedagógicos: de las prácticas docentes como objetos de estudio y transformación, hacia la formación de un nuevo profesional en educación (el interventor educativo).
- Desplazamientos institucionales
- Qué tensiones se van haciendo presente en el hacer docente, cómo se manifiestan, qué respuestas ofrecen los docentes.
- Qué cambios operan a nivel de lo curricular, de la organización institucional.
- Cómo se redefine el propósito formativo de las unidades UPN, de formadoras y actualizadoras de docentes, a instituciones de formación inicial, en las perspectivas de los docentes. Como se expresan los nuevos funcionamientos. Qué nuevos marcos de referencia de las prácticas se han estado constituyendo, qué desplazamientos operan. Cómo pueden esbozarse sus trayectorias, cómo se van acercando a la LIE (secuencias de trabajo, ejecución, responsabilidad; cómo valoran su vida académica, cómo interpreta el sentido de sus símbolos, sus acciones y lo que le acontece).

En las reuniones de trabajo en las que hemos participado, de la revisión de documentos, de ponencias y de materiales producidos en las Unidades para el trabajo en la LIE, se han ido elaborando nuevas preguntas, mismas se espera contribuyan a avanzar en el trabajo de campo. Algunas de estas se proponen enseguida.

- Qué es lo más importante para el discurso pedagógico en las Unidades de 1979 a 2002, en que se implementa la LIE. (Referencias a la actualización docente, al aprendizaje, al papel activo del alumno, a la teoría piagetiana del aprendizaje).
- Cómo se desplazan estas referencias en el contexto de las nuevas prácticas, qué interactúa con lo nuevo.
- Qué hacen en cuanto a planeación, en cuanto a tareas escolares.
- Cómo llevan a cabo la planeación didáctica
- Cómo realizan la evaluación de los aprendizajes, qué técnicas utilizan
- Qué es lo más importante para los docentes, las autoridades
- Qué se margina en los discursos, en las prácticas
- Qué emerge y se consolida, cómo sucede eso
- Qué rasgos caracterizan a las unidades como la universidad de los maestros
- Qué caracteriza la relación entre UPN-maestros

Desarrollo (y consolidación) del programa.

Estuviste antes que en la LIE, en la LE: qué cambios si los hay, ha experimentado lo que haces en la LIE. Si hicieras un listado de lo que haces en la LIE, qué aspectos incluirías, por qué. Sobre eso que haces, específicamente qué exigencias te presentan, cómo las resuelves.

Capacitación

Has recibido capacitación acerca de la LIE, en qué ha consistido, quién te la proporcionó, cuántas actividades has tomado al respecto, qué temas se abordan, qué propósitos, qué duración tienen, qué utilidad han tenido en tu trabajo.

Evaluación de avances

En la Unidad hay reuniones de la LIE, asistes, qué temas se tratan, te son de utilidad, cómo los llevan a cabo, cuál es tu nivel de participación, cuando llegas a tener alguna duda con quién acudes, cómo le das solución.

Materiales curriculares

Qué materiales empleas en tus clases, qué usos le das, qué hacen los alumnos con ellos, cómo evalúas los aprendizajes o logros de los alumnos, qué te parece más importante evaluar, cada cuándo evalúas.

Anexo 5.4. Instrumento 4. Indicadores de observación

Número de alumnos en la clase

Presentación de la clase

Materiales didácticos

Materiales curriculares (mapas, equipo técnico, manual...)

Participación de los estudiantes

Estrategias didácticas (actividades, tareas en clase).

ANEXO VI. Antologías y guías pedagógicas.

Anexo 6.1. Portafolio de lectura

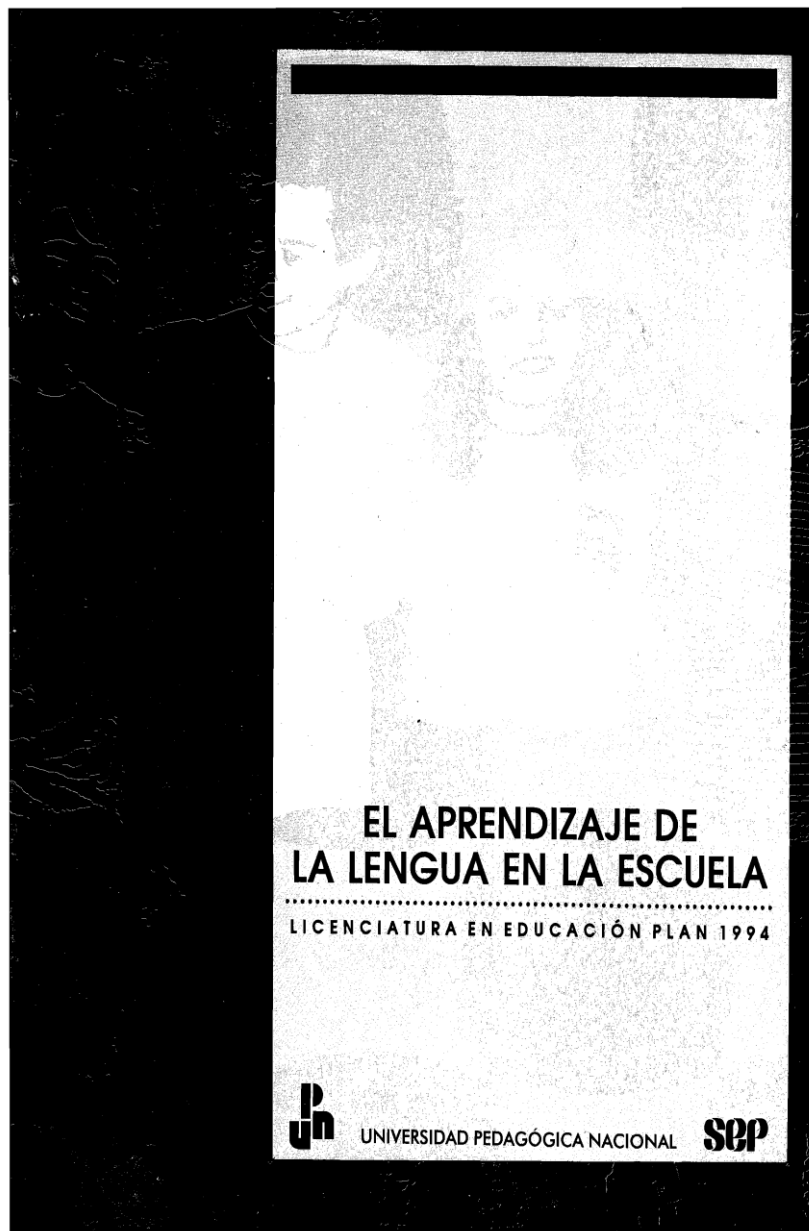


Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 291, Tlaxcala

*Portafolio de Lectura***Introducción a la Epistemología**

Elaborado por:
Mtra. Rosa Isela García Herrera
Lic. Margarito Hernández Olayo
Lic. Enrique Bravo Esquivel
Lic. Rene Vázquez García

Anexo 6.2. Antología El aprendizaje de la lengua en la escuela.



Anexo 6.3. Guía pedagógica

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 291

BLOQUE II: LOS PROCESOS INTERPERSONALES.

UNIDADES DE COMPETENCIA

- Identificar el proceso de la Percepción interpersonal y sus atribuciones.
- Analizar el proceso de comunicación.
- Reconocer la importancia de la Evaluación y desarrollo de habilidades comunicativas
- Analizar las Teorías y procesos motivacionales

RESULTADOS DE APRENDIZAJE: El alumno reconocerá fenómenos comportamentales de la conducta individual y su influencia en los procesos de interacción interpersonal en los grupos organizacionales.

TEMA	COMPETENCIA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	EVALUACION	SESIONES
<ul style="list-style-type: none"> • Percepción interpersonal. • El proceso de comunicación. • Evaluación y desarrollo de habilidades comunicativas • Teorías y procesos motivacionales 	El estudiante abordará fenómenos comportamentales relativos a la conducta individual, visto ésta como resultado tanto desde la particularidad del sujeto como de los procesos de interacción interpersonal en el ámbito organizacional.	1. Revisar y analizar los temas en equipo, presentando al grupo. 2. En equipo de prácticas profesionales, elaborar un diario de campo utilizando una guía de observación que elaboraran previamente para guiar sus observaciones aplicadas en el lugar donde realizan sus prácticas, considerando los temas revisados en el bloque I y II.	- Presentación escrita de equipo (introducción, desarrollo y conclusiones) - En una cuartilla elaborar un ensayo individualmente después de revisar cada tema. - Evaluación individual en la presentación de los temas. - Guía de observación y diario de campo. - Evaluación del bloque. Presentar carteles por equipo de prácticas profesionales presentando el resultado de las observaciones.	- Una sesión por unidad didáctica. - Una sesión para presentar carteles.

ANEXO VII. Ejemplos de trabajo de campo

Anexo 7.1. Entrevista

Esta entrevista constituye la única realizada a esta participante y corresponde al escenario dos. El contenido abarca la identificación sobre distintos aspectos sobre su función en la Unidad, algunas reflexiones de cómo ha ido comprendiendo el desarrollo de la LIE, de su propia implicación como docente y la implicación del conjunto del profesorado. El tiempo de duración fue de 1 hora 12 minutos, y fue realizada el 23 de octubre de 2008.

1 M: A qué te refieres con disciplina ,

2 M: ¿es decir mi formación?

3 E: por ejemplo...

4 M: el último grado de estudios en qué

5 E: en qué

6 M: en qué especialidad

7 E: si

8 M: ah, OK

9 E: o el programa tiene características más bien interdisciplinarios

10 M: ajá

11 E: Por ejemplo yo soy psicólogo de licenciatura y psicólogo de maestría

12 E: educativo y ahora

13 M: soy normalista, profesora de inicial,

14 M: tengo una licenciatura en matemáticas una

15 licenciatura en pedagogía,

16 M: una especialidad en matemática educativa y

17 E: matemática educativa

18 M: matemática educativa

19 M: y la maestría en didáctica de las artes,

20 M: nada que ver

21 E: Pues si

22 M: aparentemente

23 E: algo ha de haber

24 M: Pero si tiene que ver

25 E: Estas especializaciones dónde las hiciste,

26 E: más bien es licenciatura en matemáticas

27 M: licenciatura en la normal superior

28 E: esta es carrera

29 M: es licenciatura

30 E: ¿y la especialización?

31 M: es a nivel posgrado ,

- 32 M: es la primera parte de una maestría
33 E: Ah, OK
34 M: pero ya no terminé la maestría
35 E: ah, OK
36 M: entonces, me quedé con la especialidad
37 M: de matemática educativa y ya después hice la
38 M: maestría en didáctica de las artes y ahí si ya me gradúe
39 E: ah, OK
40 M: esta especialidad la hice en la universidad
41 M: de Morelos, en un convenio con
42 M: la michoacana, con la universidad michoacana
43 E: uaem cómo se llama esta (())
44 M: pero ...
45 E: ¿seguías estudiando en la normal?
46 M: si pero y la didáctica de las artes
47 M: la hice en la Universidad de Guadalajara
48 E: (())
49 E: les dijiste adiós
50 M: no, desde aquí nada mas cambié,
51 M: de aquí hicieron,
52 M: abrieron una
53 E: abrieron aaaah!!!
54 M: en la michoacana
55 E: oooo!!
56 M: en un convenio con la escuela de bellas artes
57 M: de arquitectura, en la escuela de arquitectura
58 E: mmmmmmmm
59 M: entonces como fui al departamento de matemáticas
60 M: de la escuela de fisicomatemático
61 M: a hacer la especialidad
62 E: Ooooh
63 M: pues conocí a la gente
64 M: y me fui hacer la maestría
65 E: Ah, OK
66 M: Si teníamos que ir nos a inscribir a Guadalajara,
67 M: teníamos que ir a hacer todo el papeleo
68 M: a Guadalajara,
69 M: nos teníamos que ir a titular a Guadalajara
70 M: y las clases eran allá. Entonces
71 M: fue que me metí a Guadalajara,

- 72 M: fue una maestría muy bonita
73 M: por que el convenio fue
74 M: Universidad Michoacana, Universidad Guadalajara
75 M: y el ISAC (Instituto Superior de Arte)
76 M: de Cuba).
77 E: Ah, ¿era internacional el convenio?
78 M: entonces fue algo así muy padre
79 M: porque teníamos maestros
80 M: de la Universidad de Guadalajara,
81 M: maestros de la Universidad michoacana
82 M: y maestros del Isla
83 E: Aaaaah, si, si
84 M: entonces, eso
85 M: ¿quieres que te de así todos los datos?
86 E: mejor me los das
87 M: mejor tú ya los vas,
88 M: ah, bueno.
89 M: Unidad 61 Morelia edad, 44 años,
90 M: sexo, ¡ pues ese ya de vez en cuando¡, por que
91 E: jajaja aun eso dice tu paisano no
92 M: sexo cuando se puede
93 E: ajá
94 M: va mi fecha de nacimiento,
95 M: es aquí en Michoacán, 18 de abril de 1963
96 M: último grado maestría
97 M: fecha de ingreso a la pedagógica,
98 M: en agosto de 2003
99 M: y llegué directamente a la LIE
100 E: ah, aja
101 M: por que llegué con la materia de Cultura e Identidad
102 E: eso es muy interesante, fíjate
103 M: Llegué directamente con la materia
104 M: llegué por contrato
105 E: OK
106 M: directamente a la materia de Cultura e Identidad
107 M: y me hice cargo del eje transversal de
108 M: cultura de la LIE que le llamé formación estética
109 M: el eje transversal de formación estética
110 M: donde implementamos talleres de teatro,
111 M: de literatura,

112 M: de danza, de música y se hizo un
113 M: grupito de música con los chavos de la LIE
114 E: mmm, aja, así crearon un grupo de música
115 M: aja
116 E: ¿sigue actualmente el grupo?
117 M: si nada mas pues les compramos instrumentos
118 M: Rogelio (Director de la Unidad) les compró instrumentos
119 E: ah, bien...
120 M: y una camisita con la UPN, el logotipo bordado
121 E: ¿Y cómo nace esta iniciativa?
122 M: Es el eje transversal de formación estética,
123 M: entonces los chavos se involucraron ,
124 M: otros maestros y se involucraron los chavos
125 M: y entonces pues ya se quedó una maestra
126 M: que llegó un poco después,
127 M: es una persona también muy activa ,
128 M: en el campo del arte y ella asumió los
129 M: talleres y nos dio tareas muy concretas
130 M: a cada uno,
131 M: terminé quedándome con un taller de
132 M: pintura en tela, o sea nada que ver,
133 M: pero era como una demanda de las chavas
134 M: de las muchachas
135 E: aja
136 M: entonces mira maestra
137 M: lo que queremos hacer
138 M: y que no se qué, ah perfecto
139 M: monté mi taller
140 M: de pintura en telas
141 M: hicimos manteles, juegos de baño,
142 M: juego de de manteles individuales,
143 M: colchas, y nos las llevamos a las exposiciones
144 M: de los encuentros de la LIE estatal
145 E: Ah...
146 M: entonces cuando llevamos
147 M: íbamos a los encuentros,
148 M: llevábamos nuestra exposición de
149 M: fotografía, porque además
150 M: los encuentros de la LIE a nivel estatal
151 M: eran encuentros

- 152 M: académico, deportivos y culturales.
153 E: mmmmm y esto nació con la LIE o ya venia
154 M: con la LIE
155 E: nació con la LIE
156 M: nació con la LIE
157 E: aquí tienen Zamora
158 M: las 3 las 4
159 E: Zitácuaro
160 M: Uruapan
161 E: Uruapan es unidad también?
162 M: Uruapan es unidad
163 E: Uruapan, y acá...
164 M: y Morelia,
165 M: las cuatro unidades tenemos LIE
166 M: y hacemos, hacíamos un encuentro
167 M: ya no lo hacemos
168 M: porque ese encuentro
169 M: se trans... cataficció por el Foro Regional
170 E: Perfecto
171 M: si, por que o sea ya no dábamos
172 M: pa tanto en eso
173 E: unieron el estado para digamos
174 M: Si
175 E: para... asimilarse más
176 M: para convertirse en general
177 M: pero ya en nivel regional se ha estado haciendo
178 M: la parte académica
179 E: OK
180 M: aquí en la parte estatal
181 M: o nivel estatal decía académico,
182 M: deportivo y cultural
183 E: cultural
184 M: entonces los chavos llevan bailes regionales,
185 M: llevaban exposición de fotografía
186 M: había concurso de pintura, concurso de declamación,
187 M: concurso de oratoria, concurso de danza,
188 M: concurso de grupos musicales a nivel licenciatura
189 E: y esto ya no se sigue el informe
190 M: ya no se sigue
191 M: nosotros seguimos con los talleres

- 192 M: bueno ahorita no seguimos con nada
193 M: porque estamos así en la calle pues
194 E: si
195 M: pero además los chavos lo están pidiendo
196 M: ahorita ya nos dijeron que si no íbamos a
197 M: tener talleres, mañana precisamente
198 M: vamos qué malo que te vas
199 M: nosotros mañana
200 M: a las 10 de la mañana
201 M: vamos a tener una reunión con los chavos
202 M: con los jefes de grupo para
203 M: para levantar una especie de diagnóstico
204 M: de qué es lo quieren los chavos como
205 M: empezamos por el sistema modular este semestre
206 E: aja
207 M: ya se acabó una materia
208 M: entonces en lugar de tener 5 materias
209 M: en sus horarios
210 M: ya nada más tienen 4
211 E: aja
212 M: por lo tanto tienen clases de 8 a 12
213 E: aja
214 M: tienen una materia de 3 horas una materia de
215 E: 2
216 M: de 2 materias,
217 M: no una materia de 3 horas ,
218 M: no tienen 2 materias de 3 horas,
219 M: de 6 horas a la
220 M: semana y 2 materias de 4 horas a la semana
221 M: lo alcanzan a cubrir perfectamente
222 M: de 8 de la mañana a 12 del día
223 E: aja
224 M: entonces van a salir temprano
225 M: porque ya no tienen la otra materia
226 M: de manera modular
227 M: entonces vamos a implementar talleres de 12 a 2
228 E: aja
229 M: ya los chavos los están pidiendo
230 M: entonces como no tenemos los maestros suficientes
231 M: los vamos a implementar con los mismos chavos

232 E: Ah
233 M: O sea que un chavo que arme
234 M: ya tenemos danza folclórica,
235 M: tenemos jazz, tenemos bailes
236 M: de salón, tenemos guitarra, tenemos artes plásticas,
237 M: tenemos manualidades, tenemos velas
238 M: decorativas y tenemos un club de ajedrez
239 E: y cuántos maestros se incorporan a todas esas actividades
240 E: tú y quien más
241 M: Carmen a los talleres, Julia con club de guitarra,
242 M: Horacio con el club de ajedrez
243 E: En la coordinación básicamente
244 M: si
245 E: OK
246 M: Bety con lo de manualidades
247 M: y ya somos cuatro maestros, cuatro maestros que
248 M: coordinamos los talleres
249 E: Aja
250 M: Pero, o sea, tenemos un taller a nuestro cargo
251 M: y la coordinación de los demás que ahora van
252 M: a tener algunas alumnas.
253 E: ajá pero ¿tu entraste directamente a la LIE?
254 M: Si, pero al mismo tiempo entré a mis curso de inducción
255 E: Aja y ese a dónde lo tomaste
256 M: Aquí, me lo dio Lucero que estaba tomando el diplomado en Ajusco
257 E: Ah
258 M: Y ella hizo la resolución acá
259 E: ajá, OK ajá, pero no fue en 2002 eso
260 M: Ella lo acababa de tomar en el 2002
261 M: y yo lo tomé en 2003
262 E: si exactamente y acá por ejemplo
263 E: tú estás en LIE
264 E: ¿pero estas en otros programas?
265 M: ahorita si,
266 M: pero hubo un tiempo
267 M: en que nada más estuve en la LIE
268 E: y en qué otros programas
269 M: ahorita estoy en la LEP 007
270 M: en la licenciatura en preescolar
271 M: y estoy en maestría en desarrollo curricular

272 E: pero plátame de esto del de la LIE en línea
273 M: es que esto de la LIE en línea
274 E: ¿cuándo empezó, en el 2003?
275 M: en el 2003 empezó ,en el 2004 empezó
276 M: el diseño, a pensarse
277 M: para 2005 nos fuimos
278 M:una semana a Oaxaca
279 E: Aja
280 M: trabajamos una semana con
281 E: Vicky
282 M: Estuvo
283 E: El director o quien era el
284 M: Estuvo esta niña
285 E: Amelia
286 M: Amelia, estuvo Amelia y estuvimos ahí
287 M: un equipo de aquí de Morelia
288 M: fuimos como unos 11 ahí
289 M: nos quedamos una semana
290 M: Samuel fue al final
291 E: Ya estaba a Samuel como director
292 M: Ya estaba Samuel como director
293 E: Y entonces ¿cómo surgió la idea de la LIE en línea?
294 M: Samuel siempre tuvo la idea,
295 M: te digo, llegó así con todo y
296 M: él dijo la universidad tiene que crecer
297 M: las nuevas tecnologías
298 M: son una realidad nos guste
299 M: o no, entonces este es un tren
300 M: que va caminando, te subes o te quedas y
301 M: yo como director de la unidad
302 M: digo que te subimos
303 M: hay que ver qué es lo que podemos hacer
304 M: a partir de las nuevas tecnologías
305 M: revisando el modelo de la LIE
306 M: vemos que es flexible
307 M: que tiene la opción
308 M:para otras modalidades y se dijo OK
309 M: a la par yo estaba tomando el diplomado
310 M: de la EPJA, en la plataforma de la Blackboard
311 E:, si

312 M: Aja ,entonces fuimos a México
313 M: a tomar una capacitación para el manejo de la plataforma
314 M: para la formación de tutores en línea
315 M: que yo no en ese momento
316 M: no que si
317 M:¿ para qué? no tenía mucho sentido
318 M: pero a nivel nacional se dio, nos llevaron
319 M: a trabajar con un chavo que se llama Jesús
320 M: ya no me acuerdo,
321 M trabajamos lo de la plataforma en línea
322 M: entonces ahí nos enseñaron a evitar el curso
323 M: es decir, tú como tutor quieres que el alumno
324 M: haga tal cosa ah pues se lo pones así
325 M: se lo haces así, se lo haces asá
326 M: estuvimos una semana allá
327 M: luego tu vimos un curso con el índice
328 M: también el manejo de la plataforma
329 M: tuvimos un curso para conocer el programa
330 M: de enciclomedia pero
331 M: o sea precisamente
332 M: como tutores
333 M: en curso, entonces
334 M: como que todo esto nos dio elementos
335 M: para decir bueno la LIE
336 M: es un buen prospecto
337 M: pero además nos daría esta cobertura
338 M: que a nivel escolarizado nos causa tanto problema
339 M: por que las LIE implica una infraestructura
340 M: que las unidades UPN no tienen
341 M: o sea implica salones, implica biblioteca
342 M: implica salones de cómputo
343 M: implica laboratorios, implica cafetería
344 M: implica áreas de recreación
345 M: implica auditorio, implica y
346 M: bueno, al menos,
347 M: uno aquí en Michoacán no tiene nada de eso
348 M: una bibliotequita así
349 M: pinchurrienta de 2 por 2
350 M: que en los estantes hay 2 tomos
351 M: que nadie visita ni nada, entonces

352 M: cuál es la opción, es en línea
353 M: y como Samuel estaba
354 M: y entonces así como estaba
355 M: formado el diplomado de la EPJA en línea
356 E: El referente
357 M: Estábamos tomando, así podemos tomar
358 M: los cursos de la LIE, entonces empezamos
359 M: a fundamentar la asesoría en línea
360 M: el tutor en línea
361 M: y entonces empezamos a fundamentar
362 M: el discurso, o sea, cuál debe ser el discurso,
363 M: cuál debe ser el formato,
364 M: cuál debe ser el y
365 M: se le presentó el proyecto a la rectora
366 M: en ese tiempo a la maestra
367 E: a la rectora
368 M: La maestra, la rectora aja
369 M: le pareció muy interesante
370 M: y ella nos dijo adelante
371 M: le dijo a Samuel
372 M: adelante y ya nos dimos a la tarea
373 M: pero como Blackboard había que contratarla
374 M: era una línea privada muy cara
375 M: entonces pues ya aquí los chavos
376 M: este compañero Horacio
377 M: que tenía a cargo precisamente este proyecto
378 M: él jalo muchachos de los tecnológicos
379 M: de servicio social
380 M: desde programadores, diseñadores computacionales,
381 M: Word master y todo eso
382 M: entonces los chavos
383 M: un maestro de computación del tecnológico
384 M: del regional de aquí de
385 M: de Morelia nos vino platicar sobre la plataforma moodle
386 E: Ahh
387 M: Nos vino a platicar sobre la moodle
388 M: y nos dijo,
389 M: es que ustedes la pueden usar como apoyo a
390 M: su presencia, de los recursos
391 M: ni que nada,

392 M: subimos la LIE ahí a la moodle y entonces
393 M: ya se hizo todo
394 E: Cambiaron de plataforma digamos
395 M: Si cambiamos de plataforma
396 E: Y Esta se baja de Internet verdad
397 M: Aja
398 E: Ah
399 M: Hay que hacer,
400 M: hay que firmar una especie de una carta compromiso en
401 M: dónde tu te comprometes
402 M: a que lo vas usar con fines educativos
403 M: y vas a compartir tu experiencia
404 M: no es algo cerrado
405 M: tienes, que pero fuera de eso
406 M: ya te comprometes
407 M: por Internet mismo te comprometes
408 M: a hacer esto, a compartir tus experiencias
409 M: con la gente que esa
410 M: en esa red y a usarla con fines educativos
411 E: Pero tú entraste directa a la LIE
412 E: y luego entraste de inmediato
413 E a hacer trabajo a la LIE en línea
414 M: Si
415 E: Y ¿cómo llegaste a ser coordinadora?
416 M: Ah bueno
417 M: esa es otra historia
418 M: llegué, como estaban las tres líneas
419 M: y yo no estaba
420 M: en ninguna, pero además
421 M: dije a pues la línea de interculturalidad
422 M: ahí pero ni manda a hacer
423 M: estoy, por mi línea que traigo de las artes
424 M: entonces dije la interculturalidad esa es
425 M: para mi esa es mi línea
426 M: ya fui yo muy dueña de mi a decir al director
427 M: que pues abriría la línea de interculturalidad en Morelia
428 M: y me dijo que no
429 M: interculturalidad no se abrió en Morelia
430 M: y no se abrirá nunca por que a nivel estatal
431 M: se había hecho

432 M: ya el acuerdo cuando se abrió la LIE
433 M: de que iban abrir diferentes líneas en las unidades para
434 M: que a nivel estatal hubiese mas
435 M: de acuerdo a un diagnóstico
436 M: entonces de una manera muy equivocada
437 M: critico esa parte, esa decisión
438 M: de manera muy equivocada se le dejo a
439 M: Zamora y a Uruapan por tener mas cercana
440 M: la zona indígena
441 M: esa fue la razón, te digo es que eso
442 M: no es la interculturalidad
443 E: No sólo lo indígena
444 M: No, o sea, no tienen que ser desde la parte indígena
445 M: desde donde se tiene que ver la
446 M: interculturalidad, pero bueno,
447 M: ese fue eso fue el criterio y
448 M: allá se quedó intercultural y así muy
449 M: muy dueño de papel me dice,
450 M: pues te trasladamos a Uruapan
451 M: ah no
452 M: pues ya no quisieron nada
453 M: con la interculturalidad
454 M: entonces en ese tiempo era Blanca
455 M: la doctora Blanca
456 M: era la coordinadora general de la LIE
457 E: Aaaaah, inició la coordinación con ella
458 M: Ella la inició
459 E: Con ella
460 M: Ella la inició y abrió la LIE
461 M: y ella inició la coordinación general
462 M: entonces le dije Blanca pues es
463 M: que cada maestro que participe en la LIE
464 M: tiene que irse a una línea para hacer los famosos
465 M: cuerpos académicos por línea
466 M: y pues yo no tenia cuerpo académico
467 M: por que yo no por que
468 M: además las materias con las que llegué
469 M: eran materias del tronco común
470 M: no tengo que estar
471 M: en ninguna línea

472 M: entonces ya me acerque con Blanca
473 M: oye, dime a que línea quieres
474 M: que sume porque estoy en las mismas condiciones
475 M: respecto a las tres líneas
476 M: en realidad a mi ninguna me interesa
477 M: y se lo mismo de las tres o sea nada
478 M: y a la que entre o le
479 M: entras de cero dime a cuál o sea
480 M: quiero ser un apoyo
481 M: por eso dime a qué línea me integro
482 M: para fortalecerla porque la línea me da igual
483 M: a la línea que me mandes
484 M: por que la que quiero
485 M: es interculturalidad y pues no va a haber
486 M: entonces ella me dijo vete a la línea de EPJA
487 M: porque es en la que tengo menos gente
488 M: me fui con, nos fuimos
489 M: me junté con
490 M: Armando López
491 M: que era el coordinador de la EPJA
492 M: no me hablaba
493 M: por cierto él fue mi maestro en la licenciatura
494 M: estudié licenciatura en la uno el plan 85
495 M: hace 20 años
496 M: fue mi maestro
497 M: pero cuando llegué no me hablaba
498 M: como que le molestó que yo llegara
499 M: y no me hablaba
500 M: pero fui con mi careta que me cargo
501 M: así como,
502 M: pero para mí la concha de las
503 M: tortugas, es como papel celofán
504 M: fui y me presenté con el maestro
505 M: vengo a ver si me puedo
506 M: integrar a su línea de la LIE
507 M: a la línea de EPJA
508 M: el maestro muy amable me atendió
509 M: me explicó de qué se trataba
510 M: y me dijo bueno y por qué quieres entrar
511 M: pues porque tengo que

512 M: estar en una línea no es que yo quiera
513 M: entonces ya me dice
514 M: que hay una red nacional que
515 M: tengo que hacer una carta compromiso,
516 M: una carta de solicitud
517 M: para ver si la red nacional me
518 M: acepta y quieren mi formación
519 M: y que pues ya chafié
520 M: que porque no tengo formación en la
521 M: EPJA pero don Santiago ,no como no,
522 M: porque en la EPJA
523 M: tenemos una área de intervención que
524 M: es precisamente promoción social y cultural
525 M: entonces tu ahí entras perfectamente
526 E: Miguel
527 M: Si Miguel López le dice ah,
528 M: bueno y entonces hubo una esperanza
529 M: redacto una carta
530 M: donde platicó de mi perfil
531 M: de mi intención y de mi formación
532 M: y cómo desde mi desde mi
533 M: formación puedo apoyar la línea de la EPJA
534 M: con este asunto de la promoción y mi intención de
535 M: participar, de la colaboración en la red
536 M: y me contestaron satisfactoriamente que ya
537 M: supuestamente pertenecía a la red nacional
538 E: Estamos hablando más o menos del 2004
539 M:2004 entonces
540 M: bueno nos reuníamos como cuerpo académico
541 M: por línea para ver las disciplinas,
542 M: materias que iba atender cada quien
543 M: obviamente a mi Armando López
544 M: nunca me dejaba materias
545 M: de la línea, ya serian del tronco común
546 M: para mi no había ningún problema
547 M: pero en ese tiempo
548 M: estaba en la línea Guillermo, María Inés, Armando López
549 M: y Irene.
550 M: una maestra del CREFAL
551 M: que ya no está en UPN y yo y Armando López,

552 M: entonces Armando López como
553 M: coordinador agarró un grupo
554 M: y él les daba todas las materias de la línea
555 M: desde el tercer semestre
556 M: se los llevó y entonces dijimos
557 M: es que tienes que cambiar
558 M: es que no es posible que tú
559 M: que no dejes que nadie entre a trabajar
560 M: con ese grupo
561 M: no es que yo para dar le continuidad a
562 M: los proyectos y que no se qué Juan de la pitas
563 M: y que nosotros que no, él que si
564 M: y total que se dio
565 M: un desajuste al interior de la reunión
566 M: y entonces Guillermo dijo ah pues
567 M: ya no queremos a Armando López
568 M: como coordinador
569 M: ah pues no hay quien mas sea coordinador
570 M: le digo como no y ya le
571 M: exigió a Samuel que hiciera una reunión
572 M: de la línea de EPJA para cambiar de
573 M: coordinador como único punto en la agenda
574 M: cambiar de coordinador
575 M: ah bueno ya llegamos a la reunión
576 M: se dieron su agarrón Guillermo, Samuel,
577 M: Armando López, María Inés
578 M: y estaba fascinada así
579 M: como espectadora de todo el show
580 M: entonces ya muy bien
581 M: obviamente Armando López no quería
582 M: soltar la coordinación
583 M: pero Guillermo estaba muy seguro
584 M: que ya Armando López no podía seguir
585 M: siendo el coordinador
586 M: entonces ya empezamos a recorrer
587 M: que Armando López no podía ser el coordinador
588 M: a ver María Inés no podía
589 M: porque tenía no sé qué puesto
590 M: tenía otra coordinación
591 M: no yo no puedo

592 M: Guillermo era el coordinador de maestría y no podía
593 M: total que así fuimos
594 M: recorriendo todos pues la única que quedó
595 M: sin puesto y sin ni oficio ni beneficio ahí era
596 M: Ángela
597 M: pues dijeron pues tú
598 M: tú la coordinadora de la línea
599 M: pero yo ni se de qué se
600 M: trata la línea, no importa
601 M: nosotros te vamos ayudar
602 M: tú coordinadora de la línea bueno yo
603 M: soy la coordinadora de la línea
604 M: y así fue como llegué a hacer coordinadora
605 M: de la línea de la EPJA
606 E: Primero de la EPJA
607 M: De la EPJA entonces pues ya se vino
608 M: la siguiente reunión la quinta,
609 M: la sexta red nacional en Mérida
610 M: y me fui una semana a Mérida
611 M: estrenándome en esa reunión
612 M: porque yo no sabía ni qué
613 M: pero pues rápido me empapé
614 M: y ya supe:
615 M: teníamos regiones, que estábamos por regiones
616 M: en la red
617 E: Esta Socorro,
618 E: quien era la que coordinaba allá
619 E: o quién era ala que coordinaba allá
620 M: No allá coordinaba, era ay se me olvida
621 E: Nancy
622 M: Chaparrita,
623 M: no una chaparrita de Mérida
624 M: porque la coordinadora a nivel nacional
625 M: Citlali
626 M: pero en Mérida era, ay no me acuerdo
627 E: Ok
628 M: Ay no me acuerdo
629 M: Pero en total me tocó trabajar con Abril, de Guadalajara
630 E: Mmmja
631 M: Porque ella era la coordinadora de la EPJA en Guadalajara

632 E: En Guadalajara
633 M: Porque en Guadalajara
634 M: era la única línea que tenían
635 M: o que tienen ahí
636 M: nada más trabajan la EPJA,
637 M: y entonces rápido me hicieron que me pusiera
638 M: al corriente de la EPJA y ya me traje
639 M: algunas tareas
640 M: yo llevé a Mérida los proyectos
641 M: pues éramos ,fuimos de las primeras
642 M: generaciones o primeras unidades
643 M:que tuvo egresados
644 M: entonces yo llevé ahí lo que estaban
645 M: haciendo los chicos en Prácticas Profesionales
646 M: entonces llamó mucho la atención cómo
647 M: habíamos organizado
648 M: cómo se habían organizado
649 M: las Practicas Profesionales en Michoacán por
650 M: que se les convocaba a las instancias
651 M: a ir a un pequeño foro a la unidad
652 M: para explicarles qué era la LIE
653 M: y cómo se trabajaba y qué iban hacer en sus instituciones
654 M: o qué podían hacer en dónde
655 M: podían entrar, participar
656 M: entonces llamó la atención a nivel nacional
657 M: y pues ahí apareció Ángela
658 M:y entonces ya estuvimos participando
659 M: en diferentes eventos
660 M:llevé un año y medio de coordinadora de la línea
661 E: Aja
662 M: En eso el coordinador general era Miguel Cruz
663 E: Ajá
664 M: Hubo un cambio en la coordinación general
665 M: era Gina García y Miguel Cruz
666 E: Aja
667 M: Porque se nombró una coordinación
668 E: De dos
669 M: De dos
670 E: Aja
671 M: Si ellos eran los coordinadores

672 M: hubo un problema
673 M: ellos tenían muy poco en la coordinación
674 E: Aja
675 M: Cuando hubo un problema ahí
676 M: con una excursión Miguel Cruz
677 M: sacó a un grupo de Inicial
678 M: hubo un accidente y luego se venia
679 M: una demanda, una amenaza demanda
680 M: de por medio y cosas así,
681 M: entonces Samuel
682 M: vamos, por tino, le pidió a Miguel Cruz
683 M: que se separa de la coordinación
684 E: Ooh
685 M: Y pues otra vez la misma historia
686 M: es que se queda Gina sola y así como pues
687 M: necesitamos quien apoye Gina
688 M: pues alguien que ya se haya metido
689 M: que yo solamente estaba
690 M: en la LIE, no participaba
691 M: todos participaban en dos programas
692 M: yo solamente en la lie
693 M: entonces como me dediqué a chutarme
694 M: todos los documentos de la LIE,
695 M: a saber todos los tejes y manejes
696 M: de la LIE
697 M: porque era mi único programa en la UPN
698 M: yo no participaba en ningún
699 M: otro programa entonces pues alguien que
700 M: le ayude Gina porque Miguel
701 M: se separaba de la coordinación
702 M: pues perita y o sea
703 M: como todo mundo anda muy ocupado
704 M: entonces Ángela
705 M: como no tenía nada que hacer
706 M: ella se fue ayudarle a Aurorita a la coordinación
707 M: nos quedamos 2 años en la coordinación general
708 E: Entraste 2000
709 M: 5 o 2006
710 E: 2006
711 M: 2006 en la coordinación general o 2005

712 E: No yo creo que 2005
713 M: 2005
714 E: Porque a la reunión que tuvimos en el Holiday Inn
715 M: Ya fui como coordinadora
716 E: Ya fuiste como coordinadora
717 E: Y esa fue 2005
718 M: Creo que si
719 E: No fuiste a Zacatecas,
720 E: a zacatecas no fuiste
721 M: No a zacatecas no fui
722 E: ¿Dónde expusiste con la gente de Chihuahua?
723 M: En el DF
724 E: En el DF
725 M: Si lo de las becas
726 E: Si
727 M: Ajá en el DF
728 E: Entonces no fuiste al Holiday Inn o si, ahí fue
729 M: Si fue en el Holiday Inn
730 E: En el centro de reuniones en el Holiday Inn
731 M: Es que se empató la de evaluación de la LIE,
732 M: la de la EPJA y otra lo de las normales
733 M: del si, no se que, nos juntamos un montón en el DF
734 E: Si, entonces si fue en el 2006
735 M: Creo que si
736 M: pero fue muy corto el tránsito
737 E: Aja
738 M: Y luego se fue el año pasado
739 M: se fue Gina al sabático
740 M: así como que pues yo
741 M: también me quiero ir
742 M: no tu no porque si
743 M: se sumó Carmen
744 M: esta maestra que te digo
745 M: que asumió los talleres
746 M: se sumó a la coordinación
747 M: ahorita estamos las dos en la coordinación
748 E: Mmmm
749 M: Pero como que a mi me dejaron
750 M: toda la parte de la organización de la LIE
751 E: Aja

752 M: Y hasta ahora principio de este semestre
753 M: si le dije a Carmen te toca manita
754 M: porque, o sea ,y ella
755 M: ahorita anda con los horarios
756 M: sin embargo los espacios
757 M: las llaves, esto lo otro y el
758 M: maestro que no llegó
759 M: que hay que cubrir
760 M: que hay que ver qué hay que hacer
761 M: díganle a Ángela y va corriendo Ángela
762 M: pero este año, desde el año pasado Rodrigo me
763 M: incluyó en el programa de maestría
764 E: Ah
765 M: Ajá
766 E: Ahorita tienes maestría
767 M: Tengo maestría, tengo LIE 07 y tengo LIE
768 E: La LIE 07 sólo de preescolar
769 M: Sólo de preescolar
770 E: ¿No estás en línea?
771 M: En línea también, por supuesto si,
772 M: por supuesto la LIE en línea
773 M: pero yo para mi la LIE
774 M: es así me hace como tiene dos modalidades,
775 M: escolarizada y en línea estoy en las dos
776 E: ¿Qué cursos das ahorita?
777 M: Ahorita estoy el primer curso
778 M: que dimos en la LIE en línea fue Cultura e Identidad
779 M: no la he dejado, Cultura e Identidad
780 M: después Desarrollo Infantil a primer semestre
781 M: Cultura e Identidad
782 M: ahorita estoy terminado Desarrollo Infantil
783 M: con tercer semestre y voy a empezar o
784 M: ya debiera empezar en la plataforma
785 M: Desarrollo Psicosexual con quinto en la LIE en
786 M: línea, en la modalidad en línea
787 M: y en la escolarizada vi este sistema modular
788 M: Ambitos y Aéreas de la EPJA
789 M: e Intervención de la EPJA
790 M: y ahorita estoy en primer semestre
791 M: con Intervención Educativa

792 M: y en tercer semestre con Desarrollo Infantil
793 E: Entonces tú ya pasante eres maestra de grupo,
794 M: Si
795 E: Eres coordinadora de las LIES,
796 M: Si
797 E: Fuiste responsable de línea,
798 M: además de Prácticas Profesionales
799 M: Si, también
800 E: Eres asesora de Prácticas Profesionales
801 M: Si cuando ahorita no cuando
802 M: estuve como coordinadora de la línea
803 M: tuve Prácticas Profesionales
804 E: Responsable de Servicio Social
805 M: No
806 E: Coordinador tutorial
807 M: Ah, no.
808 E: Eres tutora
809 M: Eh si
810 E: y de titulación
811 M: Como asesora de titulación o como que
812 E: Si como
813 M: O para asesorar seminarios de titulación
814 E: Para asesoras o como responsable de
815 M: De procesos
816 E: Aja
817 M: No como responsable de proceso
818 M: más bien como asesora
819 E: Ajá
820 M: Para que se haga más bien
821 M: nosotros le hemos dado mucho
822 M: en otros, mucho impulso a
823 M: los talleres y nos ha funcionado muy bien
824 M: los muchachos responden a los
825 E: Ah
826 M: a los talleres
827 E: Aja, entonces
828 E: básicamente los cursos que tí impartes
829 E: los ejes, ha sido como...
830 M: Mira así
831 E: tú decides qué cursos dar

832 M: Yo soy así como el comodín
833 M: ajá, por que como yo entro
834 M: en las materias generales en
835 M: las tres líneas pero en las materias específicas
836 M: sólo entro en la EPJA
837 M: sólo entro en la EPJA pero
838 M: yo me quedo como comodín
839 M: porque yo acomodo a la gente
840 M: ya las materias que quedan sin
841 M: atención ya digo pues tomo esta, esta, esta y esta
842 E: Y cómo podrías decir,
843 E: cómo ha sido tu experiencia en la LIE
844 M: cómo describirías la experiencia
845 de trabajar en la LIE
846 M: Ha sido muy bonita, muy satisfactoria
847 M: pero muy cansada ,muy desgastante
848 M: porque a mi me implicó llegar y leer y leer y leer
849 M: como desfondada porque todo esto
850 M: de las competencias,
851 M: todo este asunto de las guías pedagógicas
852 M: de esto de los planos de evaluación
853 M: pues no y además ya de mi curso específico
854 M: pues si tienes tú
855 M: un, así como acervo un conocimientos general
856 M: pero cuando te dicen
857 M: a ver vamos a ver corrientes de aprendizaje de las
858 M: personas jóvenes y adultas
859 M:ah caray y eso qué
860 M: tú empiezas a ver los contenidos y
861 M: empiezas a ver historia de la educación de adultos
862 M: desde la revolución la posrevolución y dices
863 M: no tengo nada de eso
864 M: y te vas a leer los lunes rojos de Yucatán
865 M: y empiezas a leer, leer, leer, leer
866 M: de una manera desesperada
867 M: para más o menos tener una idea
868 M: y poder intentar que se
869 M: haga un debate, que se haga una discusión
870 M: porque no vas tú a repetir información
871 M: o sea la modalidad de la LIE

872 M: te pide que hagas debates
873 M: que pongas las cosas sobre la mesa y que
874 M: discutan, no que repitas información
875 M: para poder discutir, para poder debatir,
876 M: para poder argumentar hay que leer
877 M: un montón,
878 M: ha sido muy pero muy bonita
879 M: muy satisfactoria
880 M: estoy muy contenta en la LIE
881 M: siento que hemos tenido muchas deficiencias
882 M: muchas fallas, muchas limitantes
883 M: sin embargo hemos hecho
884 M: lo que hemos podido, por ejemplo
885 M: los encuentros de la LIE
886 M: han sido experiencias o fueron experiencias
887 M: a nivel estatal muy bonitas
888 M: porque los muchachos se entregan
889 M: los muchachos participan
890 M: cuando tú los ves
891 M: en los concursos o en los debates académicos
892 M: cómo se esfuerzan , se entregan
893 M: tú dices creo
894 M: que si que si estoy haciendo mi trabajo
895 E: Oye ¿ qué vino a representar la LIE
896 E: para la universidad, qué pasó de la LIE para acá
897 M: Una revolución, un cambio,
898 M: una completa,
899 M: un cambio de dinámica, un cambio de vida
900 M: para la institución
901 M: desde ser un institución callada, solitaria
902 M: toda la semana,
903 M: solamente viernes y sábado
904 M: aquello un hormiguero
905 M: gente que entraba,
906 M: salía, iban y venían pero todos
907 M: maestros, todos
908 M: así llegabas tú y todos
909 M: con su estatus de maestro bien puesto
910 M: porque además era el compañero maestro -alumno
911 M: no es, no era el alumno,

912 M: era el maestro-alumno
913 M: todo mundo llegaban con su camiseta
914 M: bien puesta,
915 M: de maestro,
916 M: además ya una vez que asumiste,
917 M: que traes todo tu historial,
918 M: toda tu experiencia
919 M: llegas a echarte el rollo,
920 M: en cambio, estos chavitos no,
921 M: pero además tienes que quitarle el celular,
922 M: tienes que estarlos callando
923 M: tienes que estar diciéndoles
924 M: que no pueden ir tantas veces al baño
925 M: como en la primaria
926 M: tú dices a ver espérate
927 M: o sea el darles clases por qué bueno
928 M: también participé en algún momento
929 M: en estos años que tengo en la pedagógica
930 M: en alguna vez participe en la LE
931 M: y bueno, son diferentes
932 M: porque son muy dueños de su estatus
933 M: de maestro
934 M: si te tratan con mucho respeto
935 M: con mucho protocolo
936 M: aún que por de bajito
937 M: te ninguneen
938 M: pero siguen siendo maestros
939 M: y no, es que mi escuela para allá, mi escuela para acá
940 M: y en mi grupo y mis alumnos
941 M: es otro discurso,
942 M: en cambio, estos chicos entran con el celular
943 M: los audífonos, el chicle
944 M: y dices tú a ver a ver qué pasó
945 M: además todo el día en la pedagógica
946 M: todos los días
947 M: fíjate que como coordinadora de la LIE
948 M: uno de los conflictos
949 M: más difíciles de superar
950 M: es la organización de los horarios
951 M: porque los maestros de base

952 M: o de historia de la pedagógica
953 M: ellos, un logro sindical
954 M: es que ellos pueden llegar a las 9
955 M: y que se van a las 3
956 M: y que no vienen el lunes
957 M: porque ellos trabajan de martes a sábado
958 M: pero qué crees
959 M: que la LIE trabaja de lunes a viernes
960 M: como que quién va a venir el lunes pues
961 M: apelas a la buena voluntad de la gente
962 M: y a los comisionados
963 M: y no puedes decir que no
964 M: ya organizas tus horarios
965 M: pero cuando vas con el maestro de base
966 M: te dice a mi no me pongas a la primera hora
967 M: porque yo no llego a las 8
968 M: está bien,
969 M: te pongo a las 2
970 M: y ¿a qué hora voy a salir, a las 4?
971 M: no porque yo a las 3 me voy
972 M: a ver espérate y entonces
973 M: hay que hacer malabar y medio
974 M: precisamente por esa mentalidad
975 M: que se tenía
976 M: con la LIE
977 M: en la UPN la LIE viene a representar
978 M: un rompimiento con todos los paradigmas
979 M: que tenía la universidad
980 M: y lo que antes ni se imaginaba uno
981 M: que podía pasar en la pedagógica
982 M: llegaron los chavos de la LIE y pasó,
983 M: le dieron vida a la cafetería,
984 M: tenía que haber una cafetería
985 M: todos los días de la semana,
986 M: no nada más el viernes y el sábado
987 M: antes iban y nos preparaban nuestros almuerzos
988 M: muy propios, muy formales
989 M: para los maestros,
990 M: ahora hay que tener churros,
991 M: hay que tener cueritos,

992 M: hay que tener muchos chicles y chácharas,
993 M: hay que hacer funcionar la biblioteca,
994 M: porque los chavos son muy inquietos
995 M: y en algo los tienes que entretener,
996 M: se tuvo que implementar el laboratorio
997 M: de cómputo,
998 M: algo súper urgente,
999 M: por que las consultas a Internet,
1000 M: porque los trabajos
1001 M: en computadora era una necesidad, no un lujo,
1002 M: entonces en dónde,
1003 M: pues habilitar el lugar más inesperado.
1004 M: La Unidad de aquí de Morelia
1005 M: tuvo que construir un edificio
1006 M: ex profeso para instalar su laboratorio de cómputo
1007 E: Ah construyeron
1008 M: Construyeron un salón para el laboratorio de cómputo
1009 M: porque no había las condiciones
1010 M: para instalarlo
1011 M: se intentó instalarlo en un lado
1012 M: se tronó, se hizo corto en otro lado
1013 M: tronaba la instalación,
1014 M: se hizo una instalación ex profeso para el laboratorio
1015 M: porque además los chavos están todo el día,
1016 M: salen del salón corren al cómputo y si no tienen
1017 M: trabajo, a chatear,
1018 M: pero están en las computadoras;
1019 M: todo esto, y esa fue otra
1020 M: de las cosas,
1021 M: los chavos son muy hábiles
1022 M: en el asunto de las tecnologías,
1023 M: a los que nos tocó estudiar,
1024 M: machetear,
1025 M: los que no tocó hacerle ahí el ridiculito
1026 M: con las maquinitas,
1027 M: fue a nosotros,
1028 M: y además, la Unidad de Morelia,
1029 M: Samuel logró que se instalaran en 12
1030 M: salones de equipo de enciclomedia
1031 E: Oooh

- 1032 M: todos lo salones de UPN,
 1033 M: a nivel UPN tienen
 1034 E: Tienen las pantallas
 1035 M: Los pintarrones electrónicos, los cañones, todo
 1036 E: Ah, mira
 1037 M: Los chavos son muy hábiles,
 1038 M: hacían sus presentaciones en power
 1039 M: y te presentan cosas,
 1040 M: hacen cosas en sus presentaciones
 1041 M: que uno cree ni siquiera posible hacer
 1042 M: y ellos las hacen,
 1043 M: llegan y te la presentan ahí
 1044 M: sus exposiciones en power
 1045 M: con música, con esto,
 1046 M: con aquello, con lo otro,
 1047 M: con unas ligas, muy elaboradas y todo
 1048 M: es también una de las razones de las investigaciones
 1049 M: de lo que se argumentó
 1050 M: en el diagnóstico,
 1051 M: que ahora los jóvenes
 1052 M: tienen mucho contacto con la tecnología
 1053 E: Ajá
 1054 M: Cualquier muchacho que sabe entrar a la Internet,
 1055 M: cualquier muchacho que sabe hacer
 1056 M: archivo s, subir, bajar
 1057 E: Ajá
 1058 M: Esto facilita la LIE en línea
 1059 E: Ajá
 1060 M: Otra de las cosas es
 1061 M: que en Michoacán,
 1062 M: respecto del nivel nacional hay un rezago
 1063 M: de educación superior,
 1064 M: en Michoacán tenemos,
 1065 M: en el último estudio que se hizo
 1066 M: tenemos algo así como un déficit del 70% de atención
 1067 E: 7 de cada de 10
 1068 M: Si
 1069 E: Que más o menos es la nacional
 1070 M: Nacional
 1071 E: Si por que el déficit creo

- 1072 E: cubre 7 de cada 10 que cubre el déficit
1073 M: Es así
1074 E: Porque no se con qué edades cubre la oferta no
1075 M: Ese también
1076 M: ahorita nosotros, no tengo la estadística en este momento
1077 M: pero tenemos unos 300 alumnos en la escolarizada
1078 M: de todos los semestres y
1079 M: en la LIE en línea vamos en quinto
1080 E: Ajá
1081 M: La primera generación va en quinto
1082 E: Ajá
1083 M: Ahorita va en quinto semestre,
1084 M: tenemos alrededor de unos 280
1085 E: O pues casi lo mismo
1086 M: Casi lo mismo
1087 E: Si
1088 M: Y un semestre más en la escolarizada
1089 M: y un semestre menos en LIE y tenemos casi
1090 M: el mismo número de alumnos
1091 E: Lleva un buen desarrollo
1092 M: Si hay mucha deserción,
1093 M: hay mucha deserción,
1094 M: porque no todos, quizá esa es otra
1095 M: porque no todos le entramos al diseño
1096 E: Ajá
1097 M: Para otros fue un reto si viera sentarte
1098 M: a las 8 de la mañana en la máquina y
1099 M: levantarte a la 8 de la mañana,
1100 M: de la siguiente mañana
1101 E: Ja, ja
1102 M: Porque trabajamos
1103 E: Aja
1104 M: Ve el diseño, lo que estudia el diseño
1105 M: por que el proyecto se fundamentó, se platicó
1106 M: decía, pero de pronto nos dice Samuel,
1107 M: un jueves, un viernes, nos dice,
1108 M: el lunes viene la rectora a que le presente.
1109 M: Hay surco en la plataforma
1110 M: ya como lo va a ver el muchacho
1111 M: espérate eso no sale en una sentada

1112 E: Aja
1113 M: Llegamos los 4,
1114 M: los que estábamos en ese momento,
1115 M: éramos 4, entonces, fue sentarnos
1116 M: las 24 horas por día,
1117 M: por teléfono pedíamos la pizza
1118 M: o alguien iba a los tacos a la esquina
1119 M: y se regresaba y ahí comíamos,
1120 M: cenábamos y la rectora quedó de llegar
1121 M: a las 9 de la mañana a ver la presentación
1122 M: y nosotros la terminamos,
1123 M: hasta las 7 de la mañana estábamos
1124 M: subiendo las últimas cosas a la plataforma,
1125 M: el web master porque nosotros
1126 M: sólo diseñamos y el chavo sólo estaba subiendo
1127 M: y asesorando todo y entonces bueno y nosotros
1128 M: nosotros asistimos a la presentación
1129 M: con unos palillos en los ojos
1130 E: Jajajaja
1131 M: para no dormirnos delante de la doctora,
1132 M: de la rectora
1133 E: Como en naranja mecánica
1134 M: Si
1135 E: Jaja
1136 M: Porque teníamos prácticamente
1137 M: 3 noches sin dormir
1138 E: ¿Y cuál es la diferencia, entonces
1139 E: entre un profesor LIE
1140 E: y el que viene de los planes
1141 E: antiguos, de la LE, de la LEPEPMI?
1142 M: creo que una diferencia
1143 M: con respecto a la LE,
1144 M: una diferencia muy sustancial es
1145 M: esto de querer trabajar por competencias
1146 M: de desarrollar competencias, tú tienes
1147 M: que ir pensando qué aprende,
1148 M: pero también qué hace, cómo aplica,
1149 M: cómo se relaciona y
1150 M: cómo se lleva,
1151 M: cómo tiene que ir construyendo

1152 M: una ética profesional
1153 M: a la de...
1154 M: por que
1155 M: se supone que los otros
1156 M: ya eran maestros ya traían formación,
1157 M: traían su personalidad
1158 M: profesional establecida
1159 E: Aja
1160 M: Y estos chavos no,
1161 M: además porque es una carrera nueva
1162 M: tienes que ponerte la camiseta
1163 M: y realmente conocer a la LIE
1164 M: y presentarle a las instituciones un programa
1165 M: un proyecto atractivo para que les den apertura a los chavos
1166 E: Aja
1167 M: Creo que el maestro de la LIE
1168 M: debe ser muy activo muy comprometido
1169 M: un maestro que logre identificarse con los chavos
1170 E: ¿Es decir que hay un maestro LIE?
1171 M: Creo que si hay un maestro LIE
1172 E: Si
1173 M: Hay un maestro LIE
1174 M: y tú lo puedes ver en las unidades
1175 E: Aja
1176 M: Nosotros aquí tenemos
1177 M: cuando estábamos en condiciones normales
1178 M: que te digo
1179 M: somos cerca de 80, 90 docentes
1180 M: y 40 estamos en la LIE
1181 E: Y acá trabajan
1182 M: Casi la mitad de los docentes de la UPN
1183 M: estamos en la LIE,
1184 M: y tú puedes observar qué pasa
1185 M: el maestro LIE saluda a todo mundo,
1186 M: va sonriendo y va haciendo el chascarrillo, y
1187 M: pasa otro maestro de la LE,
1188 M: y pasa tuntuntuntutuntun derechito
1189 M: a donde quiera que él vaya,
1190 M: sin interactuar con nadie,
1191 M: sin ni siquiera cruzar la mirada

1192 M: con nadie, panpan baja
1193 M: y cuando tú le dices al muchacho
1194 M: no pues el maestro fulano ¿ay ese quién es?
1195 M: si no trabaja en la UPN,
1196 M: el maestro que es conocido,
1197 M: que es identificado que es llevado y
1198 M: traído por los muchachos
1199 M: porque son sus maestros de la LIE,
1200 M: cuando tú le hablas de los maestros
1201 M: no es que el maestro fulano de tal
1202 M: ¿hay y ese quién es? O sea
1203 M: ni existe,
1204 M: es que a los compañeros les da así como una rabia
1205 M: porque son personalidades
1206 M: de la UPN desde 20,25, 30 años
1207 M: y de pronto son fantasmas.
1208 E: Aja
1209 M: Que nadie conoce,
1210 M: que nadie reconoce, que no existen,
1211 M: es que yo mi trabajo, mi investigación,
1212 M: pues si, pero será mucho lo que tú quieras,
1213 M: pero al momento de que
1214 M: tengas vida en la UPN,
1215 M: te la dan los chavos,
1216 M: un caso muy curioso que no voy a decir
1217 M: nombres, pero va a ser imposible
1218 M: que quien tenga un poquito la referencia al contexto
1219 M: no la ubique,
1220 M: pero teníamos una persona atendiendo la biblioteca
1221 E: Aja
1222 M: Una persona muy seria,
1223 M: muy querida, es una fármaco bióloga,
1224 M: algo así, siempre
1225 M: de mal humor, de lentes,
1226 M: cabello todo embarrado,
1227 M: vestido muy tradicional
1228 M: muy formal,
1229 M: se dio la oportunidad de que cubriera
1230 M: un interinato de ausencia
1231 M: y nosotros la invitamos

1232 M: precisamente a participar en la EPJA,
1233 M: a dar un optativa que es
1234 M: Prevención de las Adicciones
1235 E: Ajá
1236 M: A ella con el manejo de los efectos químicos,
1237 M: de las sustancias extrañas
1238 M: y demás, se le daba muy bien
1239 M: y se integró a la LIE
1240 M: al siguiente mes cambió
1241 M: se cortó el cabello, se cambió
1242 E: De look
1243 M: En serio
1244 M: se cambió de look,
1245 M: cambió su forma de vestir,
1246 M: se volvió muy jovial, juvenil
1247 E: Oooh
1248 M: Y tú la veías por los pasillos saludando
1249 M: a todo mundo
1250 M: cuando antes tuntuntuntun
1251 M: a la biblioteca
1252 E: Aja
1253 M: si le dabas los buenos días y se estaba,
1254 M: si venia de más o menos humor te contestaba,
1255 M: sino, ni te contestaba
1256 M: y ahora te saluda desde lejos,
1257 M: pasa, viene,
1258 M: ahora los chavos la saludan,
1259 M: la buscan, la ubican y es otra persona,
1260 M: con eso digo,
1261 M: es que los chavos te contagian de ese ánimo,
1262 M: de esa hiperactividad que es muy natural en ellos
1263 E: Aja
1264 M: Por su edad,
1265 M: por su condición y tú no te puedes zafar,
1266 M: a ese ritmo tienes que entrar,
1267 M: al ritmo de los chavos,
1268 M: además te vuelves como ellos,
1269 M: las clases son muy dinámicas
1270 M: porque no los puedes tener sentados
1271 M: y callados dos horas

1272 E: Ajá
1273 M: Porque además las sesiones o módulos
1274 M: son una hora 15 o de 50 minutos en la LIE
1275 M: mínimo son de 100 minutos corridos
1276 E: Aja
1277 M: Cuando no igual y son de 150
1278 E: Si
1279 M: 150 minutos son módulos de 3 horas
1280 E: Aja
1281 M: Qué haces con un grupo de chavos,
1282 M: ahí 3 horas,
1283 M: tienes que implementar otras estrategias,
1284 M: otro discurso,
1285 M: otra forma de hablarles
1286 M: para mantenerlos las 3 horas
1287 M: porque si no,
1288 M: se te van, se paran y se salen
1289 E: Ajá
1290 M: Si, se aburren se paran y se salen
1291 E: Aja
1292 M: Y se van saliendo y se van saliendo,
1293 M: te quedas con 4 muchachos al final de la clase
1294 E: Ah.
1295 M: Esto si ha hecho,
1296 M: si ha representado un cambio,
1297 M: una nueva sangre para la pedagógica,
1298 M: bueno yo así lo veo
1299 E: Y las autoridades por ejemplo Samuel
1300 M: Samuel
1301 E: ¿Cómo asumió la LIE como proyecto?
1302 M: Samuel le invirtió mucho,
1303 M: le apostó mucho a la LIE en línea,
1304 M: a la modalidad en línea,
1305 M: pero no solo eso,
1306 M: Samuel tenía todo un proyecto,
1307 M: una universidad virtual
1308 E: Aja
1309 M: Pero la LIE era como un programita más
1310 M: de esa universidad,
1311 M: de ese esquema

1312 M: de ese proyecto de universidad virtual
1313 M: que tenía Samuel en mente
1314 E: Ajá
1315 M: Pero la LIE fue la que se construyó
1316 E: Aja
1317 M: Y es la que está operando toda la
1318 M: semana en la unidad, por el número de alumnos,
1319 M: por la dinámica que representa exige
1320 M: mucha atención,
1321 M: Samuel al principio no quería prestarle mucha atención,
1322 M: decía que la LIE
1323 M: es uno más de los programa de UPN
1324 M: y los muchachos son lo más importante,
1325 M: somos esto, somos aquello
1326 M: entonces Samuel fue muy sensible a las
1327 M: demandas de la LIE.
1328 M: Los muchachos por su cuenta organizaban campañas
1329 M: de higiene, campañas de pintar los árboles
1330 M: de la unidad, encalarlos,
1331 M: pedían permiso,
1332 M: los materiales y un día se dedicaban
1333 M: a limpiar toda la unidad y a pintar
1334 M: encalar los árboles y andar pintarragiando y hacer
1335 E: Aja
1336 M: Un desgarrate de la universidad todo el día
1337 E: Aja
1338 M: Pero pues ya le cambiaba la cara a la universidad,
1339 M: por ejemplo le decíamos
1340 M: desde la coordinación,
1341 M: los invitábamos para que adornaran sus salones
1342 M: con el mes patrio
1343 E: Aja
1344 M: Y aquello se volvía una verbena
1345 E: Aja
1346 M: Para el día de la amistad,
1347 M: febrero, por el amor y la amistad,
1348 M: diciembre para lo de las
1349 M: fiestas navideñas, hacíamos concurso
1350 M: de panes de muertos para noviembre y los chavos
1351 M: con aquella disposición a participar,

- 1352 M: que todo lo que hacían de la unidad era una fiesta
1353 E: Y a los profesores nuevos que entraron
1354 E: la mayoría entraron a LIE,
1355 E: a esta nueva planta
1356 E: y los perfiles teóricos cómo fueron
1357 M: La mayoría, de los que están en la línea ,en la LIE,
1358 M: y que fueron, que son
1359 M: comisionados, la mayoría tienen el grado de maestría,
1360 M: es gente más o menos
1361 E: En principio entraron con más...
1362 M: Con grado de maestría
1363 E: Nivel de estudio
1364 M: Si los que entraron, todos excepto,
1365 M: a los que se acaba de contratar ahorita o se
1366 M: están contratando con esa especialidad,
1367 M: pero a todos a la primer semana se
1368 M: les organizaba su curso inductivo,
1369 M: a darles sus lineamientos generales de la LIE, sus
1370 M: documentos, sus normas escolares,
1371 M: discutir el asunto de la concepción de la LIE, el
1372 M: diseño por competencia, la evaluación,
1373 M: el programa de tutoría, porque además todos se
1374 M: integraban como tutores
1375 E: Aja
1376 M: se nos quedó el asunto del diplomado en tutorías
1377 E: Aja
1378 M: Que ese no se concretó
1379 E: Aja
1380 M: Lo tomaron los viejos de la LIE en línea,
1381 M: lo tomar de la LIE
1382 E: Si porque luego salió este...
1383 M: Ese diplomado
1384 E: Cuando arrancó la LIE inició también el
1385 M: Diplomado de tutoría
1386 E: El diplomado si
1387 M: Si Muchos de la UPN lo tomaron,
1388 M: de aquí de Morelia lo tomaron
1389 E: Mmm
1390 M: Ya los que llegamos después no lo tomamos,
1391 M: hemos estado teniendo sólo reuniones de

- 1392 M: capacitación
1393 E: Mmm
1394 M: Pequeños talleres con los que si lo tomaron el diplomado
1395 E: Aja
1396 M: y nos dan sus materiales y nos sentamos ahí
1397 E: aja
1398 M: Igual y no alcanzamos a desarrollar
1399 M: todos los otros del diplomado pero si a trabajar
1400 M: entonces entraban cada semestre
1401 M: todos los maestros nuevos de la LIE, la primer semana
1402 M: de capacitación para los maestros
1403 E: Mmm
1404 M: No digamos que no son gente con un perfil muy estricto
1405 M: en ese sentido
1406 E: Aja
1407 M: Pero a todos se les ha procurado formar
1408 M: es más, ya se les dijo que la próxima semana
1409 M: tendremos la reunión de inducción a la LIE,
1410 M: y se les da sus engargolados y se les pide que
1411 M: lean y que discutan algunos puntos
1412 E: Mmm
1413 M: Ya tienen un visión al menos muy general de lo que es la LIE,
1414 M: que es un programa completamente diferente
1415 M: a todos los programas de la UPN
1416 E: Aja fíjate por lo que pasas
1417 M: Eh si me he tenido que ir haciendo sobre la marcha
1418 E: Si, entonces aquí la dejamos
1419 M: Nos vamos
1420 E: Pedimos otra cosa o qué
1421 M: Ah no
1422 E: O vamos a algún otro lado.
1423 E: No se qué se me escapa, además creo que ya me
1424 M: comentaste que vas a las reuniones
1425 M: O si te digo que tenemos una en Tlaquepaque,
1426 M: en lo que hacemos aquí, hicimos
1427 M: hemos hecho un pequeño foro de la EPJA,
1428 M: vinieron de Iguala
1429 E: De Iguala si
1430 M: De Iguala los de la EPJA y de aquí
1431 M: vinieron de Ciudad Guzmán

1432 E: Edna quien es la que coordina ahí
1433 M: Edna
1434 E: Edna
1435 M: Si Pero no, vino otra persona,
1436 M: no lo recuerdo y vino gente de San Luis
1437 E: Coco y esa gente
1438 M: De la de la EPJA y este. hicimos
1439 M: un pequeño forito de la EPJA y nos fuimos al CREFAL
1440 E: Que fue el año pasado
1441 M: No ya hace 2 años
1442 E: A es verdad, algo me comentaron de iguala
1443 M: Porque aja
1444 E: De haber venido acá
1445 M: Si vinieron
1446 E: ¿Y esos foros vienen saliendo como parte de la mecánica
1447 E: de la LIE o algo así?
1448 M: Si esos foros precisamente salen
1449 M: de que el interventor no tiene
1450 M: una imagen profesional,
1451 M: entonces hemos andado presentando al interventor educativo
1452 M: cuando tú vas aquí y te echas tu rollito
1453 M: y luego vas acá y te echas el mismo rollito
1454 M: hay como que, espérense,
1455 M: a ver mejor que el supervisor los junte a todos
1456 M: aquí y les eche el rollito y así se empezaron
1457 M: a organizar pequeños foros y ya hicimos foro de inicial,
1458 M: foro orientación, foros de EPJA,
1459 M: Rogelio trabajó mucho como director de la Unidad Morelia
1460 M: él trabajó mucho por la UPN de Michoacán
1461 E: OK
1462 M: cualquier cosa era así como reuniones de directores,
1463 M: ahí los directores tomaban
1464 M: acuerdos, se comprometían
1465 M: y los procedentes ya eran de la estatal
1466 E: Aaa mmm
1467 M: de ahí surgió el encuentro de la LIE
1468 E: Aja mmm
1469 M: Eso para los muchachos fue muy rico
1470 M: por que hicimos encuentros durante 4 años
1471 M: consecutivos, se hizo en cada una de las unidades

- 1472 E: Ah, OK
1473 M: El primer encuentro de la LIE se hizo aquí en Morelia
1474 E: Aja
1475 M: Porque nosotros éramos los de la inquietud
1476 E: Ah,
1477 M: Porque era con los chavos
1478 M: con la dirección de quien fue la idea y se hizo lo contrario,
1479 M: se hizo aquí en la unidad
1480 M: y como tenemos muchos espacios
1481 M: se les pidió a los chavos que
1482 M: llevaran sus casa de campaña
1483 M: y todos los invitados acamparon en los jardines de la UPN
1484 E: Aja
1485 M: Ya te imaginarás
1486 E: Aja
1487 M: Las noches de campamento
1488 E: Aja aja aja
1489 M: Esa vez vinieron también de Ciudad Guzmán,
1490 M: de Aguascalientes y de las cuatro unidades
1491 M: de aquí de Michoacán, Zitácuaro, Uruapan, Zamora
1492 E: Aja
1493 M: El siguiente se hizo en Uruapan
1494 E: Aja
1495 M: El siguiente se hizo en Uruapan,
1496 M: el siguiente se hizo en Zamora y el último se
1497 hizo en Zitácuaro
1498 E: ¿Mas o menos esta dinámica,
1499 E: es propia de Zitácuaro, Zamora, Uruapan?
1500 M: Si más o menos compartimos
1501 M: y también compartimos de que el personal docente se
1502 M: dividió de gente de que no quiere saber nada de la LIE
1503 M: y gente que se puso la camiseta y
1504 M: y lo da todo por la LIE
1505 E: Aaah, qué interesante,
1506 E: a ver qué día tengo la oportunidad de conocer a otra
1507 M: A las otras unidades
1508 E: Si de estas gentes que entraron a la LIE
1509 E: y que han ido haciendo ahí su trabajo sobre todo
1510 M: Si entonces pues en Zitácuaro, Blanca
1511 E: Blanca es la que encabezó

1512 M: Julia, Julia la hermana de Blanca
1513 E: Julia y Horacio dónde estaban
1514 M: En Zitácuaro
1515 E: En Zitácuaro también, verdad
1516 M: En Zitácuaro Horacio,
1517 M: en Zitácuaro ahorita es director
1518 E: A esta como director a que
1519 M: Está como director Horacio
1520 E: Ah, mira
1521 M: En Zamora la que se metió muy duro es Santa
1522 E: Santa si me acuerdo
1523 M: Ella se metió con la línea en educación inicial
1524 E: No recuerdo a los de Uruapan
1525 M: Uruapan se metió Irene,
1526 M: se metió Armando pero así muy discretamente
1527 E: Aja a ellos no los recuerdo
1528 E: porque a Irene si la recuerdo que ahí anduvo
1529 M: Y este pues Julia pues también la de Zitácuaro
1530 E: Si ella si trabajó mucho
1531 M: Aja
1532 E: Y a su hermana también querida mucho de acá
1533 M: Vicky y ella trabajaron muy duro en la LIE,
1534 M: se pusieron la camiseta, ahorita ya Vicky por
1535 M: ejemplo ya está muy separada de la LIE
1536 E: Aaah
1537 M: Pero no la deja o sea no la deja
1538 M: pero ella está muy metida en otros programas
1539 M: pero no deja la LIE
1540 E: a ver qué día puedo platicar con ellas,
1541 M: Si yo creo que si la próxima vez que vengas
1542 E: Aja
1543 M: Yo mientras les voy a ir comentando de esto
1544 E: Aja
1545 M: Para que te hagan un espacio cuando vengas
1546 E: Si me voy a quedar un poco más de tiempo
1547 E: la próxima la vez que venga, creo unos 3 días
1548 M: Perfecto
1549 E: Para involucrarme con más cosas
1550 E: que hay acá en la LIE,
1551 E: voy a traer una agenda más abierta

- 1552 M: Aja nos vamos para salir al momento
1553 E: Si

Anexo 7.2. Reunión de evaluación

Esta sesión coordinada por mí, estuvo dedicada a revisar en sesión grupal la implementación de las Prácticas Profesionales, la manera de llevarlas a cabo, y los resultados en términos de logros de los estudiantes. Por la relación que naturalmente se establece con el seminario de titulación, en tanto éste en el plano del currículo favorece la recuperación y sistematización de la experiencia y el ejercicio de la práctica, en el análisis se discute cómo hacer viable la realimentación de uno y otro, y alimentar el proceso final de la titulación. El semestre en el que se concretó la revisión era el 7º, tuvo lugar el 10 de noviembre de 2009.

1. E: Les plantearía que viésemos
2. E: cómo fueron trabajando
3. E: y qué caminos se fueron construyendo
4. E: para darle viabilidad a los trabajos de titulación
5. E: es la tarea que les propondría
6. E: que fueran trabajando en el lapso
7. E: de las reuniones que vayan teniendo
8. E: quedaría como tarea.
9. E: La otra tarea, que la idea era haberla trabajado acá,
10. E: es que se pueda revisar las pautas
11. E: de evaluación de la réplica
12. E: y se fueran haciendo más naturales
13. E: los indicadores para evaluar la LIE
14. E: porque es una evaluación propuesta
15. E: para los planes de los profesores,
16. E: sería una segunda tarea.
17. E: Y lo tercero es que parece necesario que se pudiera
18. E: acordar una estrategia,
19. E: en el que por ejemplo los profesores
20. E: que estén a cargo de las prácticas, del servicio,
21. E: de los ((seminarios)) de titulación
22. E: ¿Quién más hay ahí?
23. E: Pudieran tener un encuentro para analizar
24. E: cómo poder converger en algunos puntos.
25. E: creo que eso va a ser necesario que vayan viendo.
26. E: no se... Hilda me decía si se puede llamar laboratorio
27. E: a ese tipo de estrategias que vayan resultando de ahí
28. E: pero creo que si es necesario que se reúnan
29. E: quien esté realizando prácticas, servicio social,
30. E: los seminarios de titulación
31. E: para encontrar los puntos de acuerdo
32. E: y poder avanzar con los muchachos.
33. E: ((concretamente))

- 34. M1: si porque le comentaba ahorita a Neftalí en el marco
- 35. M1: también de la reunión
- 36. M1: que seminario está cargado
- 37. M1: hasta cierto punto de contenidos teóricos,
- 38. M1: de contenidos metodológicos,
- 39. M1: y que el estudiante la cursa
- 40. M1: como dice el programa,
- 41. M1: como una materia mas,
- 42. M1: en ese sentido lo que hemos comentado
- 43. M1: y eso va a ser
- 44. M1: la propuesta de mañana en el trabajo con los tutores
- 45. M1: de la quinta generación de prácticas profesionales,
- 46. M1: es mirar si el seminario se convertiría en un laboratorio
- 47. M1: para poder articular el trabajo de los productos
- 48. M1: tanto de séptimo como de octavo semestre
- 49. M1: pero si tendríamos que concretar lo que van a hacer
- 50. M1: en seminario y lo que va a...
- 51. M1: porque aquí van a caer en muchos compromisos y
- 52. M1: responsabilidades de los tutores
- 53. M1: y que si se convierte en seminario
- 54. M1: los tutores van a tener mucha tarea
- 55. M1: en función a revisar, a darle seguimiento
- 56. M1: al documento, al manejo de la teoría y
- 57. M1: seminario va a proporcionar solamente
- 58. M1: herramientas básicas elementales o necesarias
- 59. M1: para la sesión de trabajo,
- 60. M1: en ese sentido era la propuesta,
- 61. M1: la otra es que pudiera ser otro curso
- 62. M1: pero ya construido con
- 63. M1: las propuestas de la reunión de mañana,
- 64. M1: en función al avance de los chicos
- 65. M1: de la práctica profesional,
- 66. M1: pues estaríamos,
- 67. M1: en virtud de dibujar un escenario,
- 68. M1: para lo que sería el seminario de titulación,
- 69. M1: va a depender de mañana y en función de eso
- 70. M1: tomar la decisión,
- 71. M1: si se hace la propuesta de un seminario
- 72. M1: tipo laboratorio,
- 73. M1: bajo qué elementos estaría constituido y
- 74. M1: se seguimos con la propuesta
- 75. M1: ((que ha sido una materia))
- 76. M1: (inaudible) programa, qué elementos estaría
- 77. M1: ((generando)) para esta ocasión
- 78. M1: y eso lo tendríamos que discutir
- 79. M1: mañana indudablemente.
- 80. M2: a ver perdón, una pregunta

81. M2: ¿prácticas se llevan desde qué semestre?
82. M1: sexto
83. M2: ¿y terminan?
84. M1: octavo
85. M2: no se podría hacer que por ejemplo,
86. M2: ((que un maestro de prácticas))
87. M2: que haya estado en prácticas
88. M2: ¿el seminario se lleva en séptimo y octavo?
89. M1: séptimo y octavo
90. M2: que cuando lleguen a séptimo y ese maestro pasara
91. M2: a ser parte del seminario (inaudible) seminario,
92. M2: Es decir, me refiero que ya conociendo lo que hizo
93. M2: este chico durante estas prácticas y que (inaudible)
94. M2: sistematizar esta experiencia de intervención y
95. M2: que con eso pudiera llegar a articularse porque...,
96. M2: es decir, en sexto empezaría con las prácticas
97. M2: No sé si incluso por ahí se sabría por dónde la están
98. M2: haciendo y en séptimo
99. M2: se sumara otro maestro de prácticas
100. M2: pero ya el maestro que llevó prácticas
101. M2: lo fuera encausando para hacer el trabajo de...
102. M1: ah no, ahorita es lo que estamos trabajando
103. M3: a ver si entendí maestro,
104. M3: que el maestro asesor- tutor
105. M3: de prácticas se convirtiera también
106. M3: en el profesor de seminario
107. M3: Tendría que haber tantos profesores
108. M3: de seminario,
109. M3: por decirlo así o cada quien se haría cargo
110. M3: de un tiempo del seminario
111. M1: no, el responsable de seminario es una persona,
112. M1: que pueda tener un equipo es otra situación
113. M1: pero el responsable de seminario
114. M1: lleva el seminario como tal
115. M2: lo que pasa es que ((mirando)) que es necesario
116. M2: que el maestro de seminario
117. M2: haya vivido la experiencia
118. M1: ah, si
119. M2: con el mismo chico que va a llevar
120. M2: el seminario y ya los tenga,
121. M2: ya sabe el chico por donde están
122. M2: sus preocupaciones
123. M2: en cuanto a la elaboración del trabajo de titulación,
124. M1: no, si lo sabe
125. M2: pero que, en lugar de,
126. M2: para no caer en esa situación
127. M2: de una materia muy abstracta (inaudible)

128. M2: al seminario,
129. M2: si no que falta, ya completó saber
130. M2: ¿dónde estuvo el chico?
131. M2: ¿Por dónde están haciendo sus prácticas?
132. M2: No sé cuántos grupos son de prácticas,
133. M2: porque son como seis u ocho por grupo o,
134. M2: no sé cuántos son de prácticas
135. M1: depende de las instituciones,
136. M1: depende de los ((fenómenos))
137. M2: ((espérame)) por instituciones pueden formar grupos
138. M1: tengo de dos, dos equipos o de uno depende
139. M2: si pero por ejemplo, los que están en el CREA o
140. M2: que estén en alguna otra institución
141. M2: pueden ser tres o cinco instituciones,
142. M2: de esas puede conformarse,
143. M2: incluso, un maestro o ya más o menos,
144. M2: pueden orientar sobre lo que estás trabajando
145. M?: ((no hay))
146. M4: ((también)) comentábamos
147. M4: que una persona es la quien lleva,
148. M4: el titular, pero si tomábamos (inaudible)
149. M4: vamos a apoyar al compañero o compañera que
150. M4: está en esa signatura,
151. M4: lo que si tenemos que
152. M4: tener cuidado,
153. M4: y ayer lo mencionaba el compañero Neftalí,
154. M4: es que no nos cerremos tanto (inaudible) proyecto,
155. M4: ((y que tengamos la mente un poquito más amplia))
156. M4: que creo que en todo este rollo lo más importante
157. M4: es que los que vamos a apoyar a esa faena
158. M4: estemos presentes, porque en ocasiones
159. M4: algunos,
160. M4: ((tendemos a ser hasta ojos con nuestra fuente))
161. M4: creo que es bueno,
162. M4: pero si no tienes el sustento teórico
163. M4: lo que sucede es que (inaudible) y los resultados
164. M4: es que lo hacemos como creo ,
165. M4: pero como no estuve en academia,
166. M4: mis puntos de vista
167. M4: difieren totalmente de lo que se analizó ahí,
168. M4: creo que la clave seria esa.
169. E: creo que ensayas algunas modalidades
170. E: porque, nuevamente el profesor del seminario
171. E: es uno solo
172. E: para el grupo entero y el de las prácticas no,
173. E: el de las prácticas puede haber un asesor de prácticas
174. E: pero para dos, tres chavos o hasta seis chavos

175. M1: si
176. E: si alguien tiene seminario y tiene prácticas es
177. E: alguien que va a tener una sobre carga muy dura
178. M5: muy fuerte
179. E: porque en las prácticas tienes que estar revisando,
180. E: aquí no sé cómo las llevan a cabo,
181. E: pero por ejemplo en Acapulco,
182. E: tenía una agenda de ir a
183. E: todos los lugares donde tenía a los chavos,
184. E: sólo me daba tiempo para ir
185. E: una vez al mes a ver a cada chavo
186. E1: si, no te da tiempo
187. E: no da para más porque llegué a tener varios,
188. E: sí es muy difícil,
189. E: necesitan jugar un poco con las mezclas estas.
190. M1: mira que ahorita lo que hemos hecho,
191. M1: este semestre
192. M1: es involucrar ya a los tutores a este vínculo
193. M1: con las instituciones,
194. M1: pero cuando no es posible de todo,
195. M1: hacen, te parece bien
196. M1: ¿tres visitas a las instituciones?
197. M1: Porque indudablemente es pesadísimo
198. M1: y aún donde hay compañeros en el (inaudible)
199. M1: que son de tiempos parciales
200. M1: trabajan en la mañana, y dedican por la tarde
201. M1: algún tiempo para la actividad en UPN,
202. M1: esto reduce a un más el tiempo
203. M1: que puedan ocupar
204. M1: para ir a supervisar a los chicos,
205. M1: hacen tres visitas, al inicio,
206. M1: para presentarlos con las instituciones,
207. M1: en el intermedio para mirar cómo van y
208. M1: al final para mirar como cerramos,
209. M1: pero con los muchachos cada ocho días,
210. M1: en una sesión con su tutor de práctica profesional,
211. M1: donde se revisan,
212. M1: desde la asesoría para la construcción
213. M1: de su informe,
214. M1: desde los problemas que se están presentando
215. M1: en las instituciones y lo que hemos hecho
216. M1: acá es que hay un responsable
217. M1: de prácticas profesionales y
218. M1: estos responsables son los que
219. M1: hacemos las visitas operativas
220. M1: ¿Cómo están?
221. M1: Y vemos el contacto directo con las instituciones,

222. M1: tenemos el reporte,
223. M1: sabemos cómo se están desarrollando los
224. M1: estudiantes, quiénes están fallando
225. M1: y quiénes están suspendidos
226. M1: por esas fallas y fallas también muy severas
227. M1: y que esta comunicación
228. M1: con los tutores nos permite
229. M1: precisamente tomar las decisiones
230. M1: de quién está suspendido
231. M1: en prácticas o quién ha reprobado prácticas o
232. M1: quién continúa bien con su trabajo
233. M1: o inclusive quiénes están teniendo reconocimiento
234. M1: por parte de las instituciones,
235. M1: es lo que hemos hecho acá
236. M1: porque bien es cierto,
237. M1: si el tutor pudiera dar seguimiento
238. M1: a los dos equipos o a tres equipos
239. M1: durante el semestre
240. M1: es mucho,
241. M1: invertimos mucho más tiempo (inaudible)
242. E: sí, diría que, por qué no queda como tarea,
243. E: este caso
244. E: para las reuniones de academia,
245. E: que vean la posibilidad
246. E: de conformar un equipo que con una regularidad se vaya
247. E: reuniendo donde esté el asesor de las prácticas,
248. E: quien asesora los seminarios,
249. E: el coordinador de prácticas,
250. E :para que vayan,
251. E: en la perspectiva de la titulación,
252. E: viendo cómo favorecen que los chavos
253. E: vayan avanzando
254. E: en la elaboración de los documentos.
255. E: creo que puede ser una parte clave y quizás en otra
256. E: ocasión con más tiempo,
257. E: podríamos trabajar un poco la idea,
258. E: hace rato platicaba con Lucía, y ella decía:
259. E: es que en el caso del currículum no hay una materia
260. E: que diga cómo se elabora un proyecto de intervención,
261. E: no, porque justamente este no existe,
262. E: no existen formatos para elaborar proyectos de intervención
263. M1: ya lo comentábamos ayer, cada modelo de intervención
264. M1: tiene particularidades y estas particularidades
265. M1: también se van modificando en función a las necesidades
266. M1: de la institución y a la habilidad del sujeto que va a intervenir
267. E: la propuesta que les quiero plantear,
268. E: que se puede ir documentando

269. E: es en todo caso, cuáles son las experiencias
270. E: en los proyectos de intervención
271. E: que puedan ir conformando
272. E: justamente estos referentes de la intervención.
273. E: lo que trabaja Maribel Rodríguez,
274. E: no sé si vino a darles una
275. E: charla- en su trabajo de doctorado-,
276. M1: no, Tere no ha venido
277. E: es justamente eso,
278. E: cómo se va constituyendo el campo de la intervención
279. E: porque no está constituido.
280. E: creo que esa es la parte que aportaría Tlaxcala en todo caso,
281. E: el poder ir documentando cómo se van construyendo
282. M1: mira por ejemplo esta mirada,
283. M1]: es la primera generación,
284. M1: esta mirada partió de un proyecto marco,
285. M1: un proyecto marco institucional
286. M1: totalmente UPN,
287. M1: dice vamos a hacer un análisis de las instituciones
288. M1: para hacer un mapeo y saber qué es lo que hay.
289. M1: qué es lo que hay en el Estado y
290. M1: poder generar proyectos de intervención,
291. M1: este primer documento está creado en una mirada
292. M1: de las políticas educativas,
293. M1: de toda esta cuestión
294. M1: de la administración política pública y
295. M1: los estudiantes se fueron a las instituciones e
296. M1: hicieron una mirada institucional,
297. M1: el marco teórico está
298. M1: construido de esta manera, el proyecto no está,
299. M1: porque este es un proyecto que se elaboró,
300. M1: ellos nada más hicieron el análisis de la teoría y
301. M1: la presentación de los resultados,
302. M1: no vamos a encontrar aquí a lo mejor
303. M1: un planteamiento del problema
304. M1: porque eso ya está planteado en el proyecto marco,
305. M1: ellos van, exploran y empiezan a manejar una teoría,
306. M1: que indudablemente tiene que ver con la intervención,
307. M1: conocer las políticas educativas, las políticas sociales,
308. M1: las políticas organizacionales,
309. M1: este es el primer ejercicio,
310. M1: si tú lo revisas en el marco teórico y lo revisas
311. M1: con los marcos de la LIE,
312. M1: pues chocamos,
313. M1: porque ésta tiene una particularidad
314. M1: pero si vemos este que es de la segunda generación
315. M1: de la LIE, está anclado en la práctica profesional y

316. M1: este fue un seguimiento de egresados del programa
317. M1: de formación y capacitación de la unidad Chiautempan,
318. M1: éste tiene otra lógica
319. M1: y está construido de manera diferente
320. M1: a este primer modelo,
321. M1: pero lo que hemos observado es que en este intentamos
322. M1: integrarles a los estudiantes ya toda la teoría y
323. M1: la metodología para que ellos no hicieran mas búsqueda
324. M1: si no que ya estaba orientado el trabajo,
325. M1: en este, ellos tuvieron a seminario de titulación y
326. M1: abordaron muchos de los elementos teóricos
327. M1: de la intervención,
328. M1: muchos de los elementos del diagnóstico de las
329. M1: dos naturalezas tanto socioeducativo
330. M1: y psicopedagógico y
331. M1: trabajaron la sesión en el seminario como una clase,
332. M1: es decir analizaban teoría, hacían exposiciones,
333. M1: recuperaban lo de la teoría para integrar este documento,
334. M1: lo que fue la segunda y tercera generación
335. M1: que estábamos comentando ayer,
336. M1: están contruidos en esta forma,
337. M1: si observamos éste y no sé si tengamos ahí ahorita
338. M1: uno de la tercera generación
339. M1: tú vas a observar mejoras
340. E: /es que justamente.../
341. M1: /de este a este mejoras/
342. E: esa es la tarea del colectivo
343. M1: ¿no?
344. E: el documentar esto de cómo se va
345. E: construyendo la intervención
346. M1: pero lo que quisiera hacer énfasis de esto,
347. M1: es que nos permitió saber quiénes
348. M1: son las instituciones y cómo se manejan y
349. M1: a partir de ahí intervenir, veíamos la importancia y
350. M1: vino, no recuerdo quien fue...
351. M1: Petrona y estaba de acuerdo en que la LIE
352. M1: estaba creando políticas educativas
353. M2: si me acuerdo
354. M1: y que venía forzosamente el mapa curricular a
355. M1: ponderar esta línea –sin embargo-
356. M1: lo reduce a dos cursos de políticas educativas,
357. M1: uno en segundo semestre y el otro en la línea de gestión.
358. M1: Pero cuando cerramos esto es importante, porque hacer
359. M1: la intervención en un marco institucional es
360. M1: hablar de políticas institucionales y que
361. M1: muchas de las ocasiones las propuestas,
362. M1: están muy...diversas,

- 363. M1: el estudiante de prácticas
- 364. M1: a lo mejor de muy buen sentido común,
- 365. M1: hacer propuestas pero no están apegadas a
- 366. M1: la normatividad institucional, luego...
- 367. M1: vamos a determinar a dónde se tendría que
- 368. M1: fortalecer este trabajo (()) porque
- 369. M1: aquí si hubo un tanto de choque
- 370. M1: por la cuestión de la teoría,
- 371. M1: del trabajo ya establecido
- 372. M1: que había otras propuestas y se dijo bueno ok,
- 373. M1: esta propuesta se queda así
- 374. M1: y vamos a trabajar con esta.
- 375. M2: a ver ¿este de quién es perdón?
- 376. M2: ((nada más quiero el nombre))
- 377. M1: ese es de Ernesto, ah ese es suyo
- 378. M2: pero, que quede claro,
- 379. M2: a ellos se les mandó a indagar
- 380. M2: algunos elementos que no lo tenían en su proyecto
- 381. M2: ellos comenzaron a problematizar la temática y decir
- 382. M2: qué es lo que me falta de acá y,
- 383. M2: son gente muy dinámica (()) una persona
- 384. M2: muy lista y ellos mismos fueron a indagar mas allá
- 385. M2: de lo que seminario les había proporcionado
- 386. M1: ah, claro
- 387. M2: porque el seminario no particulariza en algo,
- 388. M2: si no es muy abstracto
- 389. M1: general
- 390. M2: ellos dicen, tenemos esta problemática en concreto,
- 391. M2: ¿Cómo lo vamos a problematizar?
- 392. M2: ((Ernesto y su equipo))
- 393. M2: acuérdense que son muy dinámicos,
- 394. M2: comenzaron a por si solo irse,
- 395. M2: esto no lo vamos a obtener,
- 396. M2: buscaron en otras fuentes,
- 397. M2: otros libros, se fueron a encuestar,
- 398. M2: y sistematizaron lo que observaron,
- 399. M2: pero vuelvo a insistir, si es necesario
- 400. M2: que incluso, discutamos qué es
- 401. M2: lo que queremos de estos chicos,
- 402. M2: podemos ponerles un proyecto marco,
- 403. M2: que tú le llamas así maestra, pero hasta
- 404. M2: qué punto instrumenta el alumno para cuando
- 405. M2: él tenga que...
- 406. M2: como tú sabes que el interventor puede estar aquí
- 407. M2: un año, dos años y al otro año está en otro lado,
- 408. M2: pero que aprenda a solucionar problemas sin que...
- 409. M1: los dos proyectos tanto de la primera, segunda y

- 410. M1: tercera generación están anclados
- 411. M1: en la práctica profesional, indudablemente
- 412. M2: si
- 413. M1: solamente que el primero ya tuvo construido el camino,
- 414. M1: vas a leer esta teoría,
- 415. M1: vas a analizar esta metodología y,
- 416. M1: la vas a aplicar así, pero ellos
- 417. M1: estaban en práctica profesional
- 418. M1: con la segunda generación,
- 419. M1: estaban en práctica profesional.
- 420. M1: Seminario le dijo: hay que discutir sobre intervención,
- 421. M1: sobre diagnóstico, sobre procesamiento de información,
- 422. M1: pero claro que era en el marco genera, porque no
- 423. M1: podemos particularizar, es el papel de los tutores,
- 424. M1: el tutor es el que asume al trabajar con ellos,
- 425. M1: ciertos compromisos y responsabilidades,
- 426. M1: es cierto, el seminario es general, nos da pautas,
- 427. M1: pero cada tutor alude a la experiencia en el campo,
- 428. M1: en la propia temática, inclusive, en la experiencia
- 429. M1: de investigación y esto hace que
- 430. M1: el trabajo se vaya fortaleciendo.
- 431. M1: Eso mirábamos también como una limitante
- 432. M1: del propio seminario y que ha sido
- 433. M1: tanto en la LE como en la LIE,
- 434. M1: el cómo, porque es general, es en estos términos,
- 435. M1: ahorita indudablemente
- 436. M1: la participación de los tutores en línea,
- 437. M1: juega un papel importante para el trabajo
- 438. M1: de los documentos finales,
- 439. M1: por eso te comentaba hace un momento,
- 440. M1: estábamos discutiendo, mañana
- 441. M1: lo vamos a concretar
- 442. M1: y vamos a tomar decisiones de
- 443. M1: cómo orientar el seminario
- 444. M5: es lo que comentaba desde hace un rato,
- 445. M5: a ver, en esta diversidad, ((digamos))
- 446. M5: que se optan dos,
- 447. M5: tres, cuatro, cinco opciones
- 448. M5: para articular esta generación
- 449. M5: que hoy viene ((entonces que el seminario))
- 450. M5: cómo se debe mover, para
- 451. M5: dónde se debe mover,
- 452. M5: para que pueda haber una manera de
- 453. M5: apoyar esas diferentes propuestas,
- 454. M5: creo que eso es lo que a mí,
- 455. M5: me ((esta inquietando))
- 456. M5: tanto en abrir las posibilidades, no tanto,

457. M5: sino que el seminario pueda servir de
458. M5: (inaudible) y no estar como (inaudible) o,
459. M5: como dice el maestro Margarito en abstracto.
460. M5: que no, no tanto así;
461. M5: pero que no quede como relleno
462. M5: ((sino que se pudiera apoyar))
463. M1: en efecto
464. M5: con todas las limitaciones
465. M5: pero que pudiera apoyar al ((trabajo))
466. M1: y es cierto,
467. M1: el documento prioriza un modelo de titulación,
468. M1: como lo hace la LE o,
469. M1: como lo ha hecho las otras licenciaturas,
470. M1: prioriza un modelo y es un modelo
471. M1: que proyecta desarrollo educativo,
472. M1: lo que hicimos en la primera generación con su
473. M1: particularidad, en la segunda y la tercera,
474. M1: fue priorizar proyecto educativo,
475. M1: eso fue de cajón la línea que trabajó seminario,
476. M1: ahorita al abrirlo, hay la propuesta de
477. M1: ahora vamos a hacer informe todos,
478. M1: van a hacer informe, mirábamos,
479. M1: ¿hasta dónde es pertinente que todos hagan informe?
480. M1: cuando a lo mejor existen trabajos
481. M1: que puedan tener otra categoría,
482. M1: otra presentación, otro nivel de análisis,
483. M1: mirábamos que si seminario
484. M1: pudiera abrir las opciones de titulación y
485. M1: me dijera la maestra Lucía,
486. M1: ¿sabes qué? deseo explorar con mi equipo un
487. M1: informe de práctica profesional ah!,
488. M1: la maestra va a trabajar con el equipo para sistematizar
489. M1: la experiencia de práctica profesional y hacer un documento
490. M1: tu decías ayer;
491. M1: el maestro Nicolás desea sistematizar el
492. M1: portafolio de evidencias o el portafolio de desempeño
493. M1: del estudiante y titularse por (inaudible)
494. M1: el seminario se encuentra ante una variedad de opciones y,
495. M1: por esa naturaleza lo hace complejo, aún más,
496. M1: si con una modalidad que era proyecto de desarrollo educativo,
497. M1: ya era complejo, ahora integrar las diferentes líneas u
498. M1: opciones que nos maneja el manual,
499. M1: como es el informe,
500. M1: la tesina, la tesis y el proyecto de desarrollo educativo,
501. M1: el portafolio de desempeño,
502. M1: tan sólo cinco formas, seminario seria loco,
503. M1: sería una locura

- 504. E: el punto de partida,
- 505. E: lo que veo es esto,
- 506. E: el foco del análisis,
- 507. E: en última instancia quien decide
- 508. E: la opción es el estudiante,
- 509. E: no el profesor del seminario, ni el
- 510. E: tutor, no son ellos,
- 511. E: porque entonces si se vuelve una cosa
- 512. E: intransitable, lo que
- 513. E: digo es que hay que pensar en qué es lo que se discute
- 514. E: como contenido de lo que el chavo está haciendo,
- 515. E: esta parte, si ustedes se fijan el instructivo tiene tres
- 516. E: apartados: uno en el que se definen las opciones,
- 517. E: otro en el que se desarrolla la parte procedimental y,
- 518. E: uno en el que se intenta formular un esquema,
- 519. E: si quiero que quede claro, que en ningún caso,
- 520. E: ahorita vamos a ver, el instructivo tiene que ser un
- 521. E: modelo, que no deje mover la creatividad de la gente,
- 522. E: no puede ser eso,
- 523. E: a ver si en cinco minutos identificamos esto.
- 524. E: Por ejemplo en el caso de la tesina,
- 525. E: en particular el ((que tiene que ver))
- 526. E: con el testimonio, en lo que había un razonamiento
- 527. E: cuando estábamos elaborando el documento es
- 528. E: que lo que tenemos que pensar
- 529. E: es justamente es en estos puntos
- 530. E: que están ahí, no en la modalidad o la opción...
- 531. E: sino en el contenido que eso te permite discutir,
- 532. E: tendríamos que estar viendo las evidencias por ejemplo,
- 533. E: en relación con... como las evidencias están
- 534. E: vinculadas a las competencias del currículum,
- 535. E: a qué nivel, si a las generales a las específicas,
- 536. E: si las de los cursos;
- 537. E: qué temas hay ahí vinculados, qué actividades,
- 538. E: proyectos y experiencias significativas y recurrentes
- 539. E: para el logro de las competencias por ejemplo,
- 540. E: luego a copiar productos que testifiquen
- 541. E: la trayectoria de los estudiantes
- 542. E: por ejemplo, en cuanto los esfuerzos que hicieron para
- 543. E: para el diseño del diagnóstico,
- 544. E: para la elaboración del diagnóstico,
- 545. E: qué tareas logradas y alcances se fueron dando ,
- 546. E: a partir de ahí,
- 547. E: esas son las cuestiones que hay que discutir y
- 548. E: es la que conduce en todo caso a ver bajo qué
- 549. E: modalidad logro sistematizar este tipo de cosa,
- 550. E: pero esa es una opción del muchacho,

- 551. E: por eso ahora hay que enseñarle
- 552. E: cuáles son las opciones y
- 553. E: cómo se procede,
- 554. E: pero no del asesor, porque si el asesor
- 555. E: se mete en muchas broncas
- 556. E: luego nos vemos apremiados
- 557. E: a buscar una sola opción para
- 558. E: sacarlos a todos.
- 559. M1: mjm
- 560. E: porque nos obliga mucho,
- 561. E: pero más bien es el estudiante el
- 562. E: que tiene que ver cómo concreta este conjunto de
- 563. E: esfuerzos que está haciendo
- 564. E: cuando se está formando o
- 565. E: cuando se está haciendo
- 566. E: en particular una actividad o un proyecto
- 567. E: luego resulta que de ahí,
- 568. E: porque no hay de otra,
- 569. E: si luego decimos,
- 570. E: que un documento debe tener
- 571. E: unos ciertos aspectos mínimos.
- 572. E: pero esos aspectos por ejemplo, la tesina acá aparece,
- 573. E: no puede haber todos los trabajos
- 574. E: que digan título ((e índice)) es
- 575. E: obvio que si, pero no puede haber un apartado que diga
- 576. E: explicación del objeto de estudio,
- 577. E: otro que diga justificación,
- 578. E: objetivos referentes analíticos,
- 579. E: porque no, por ejemplo, casi todo el mundo sabemos que
- 580. E: el objeto de estudio, la justificación, objetivos, etc.,
- 581. E: van en la introducción cuando se termina un trabajo,
- 582. E: no son apartados como tal,
- 583. E: por ejemplo cuando hablo de referentes analíticos,
- 584. E: tampoco le llamo referentes analíticos como título
- 585. E: porque más bien construyo
- 586. E: un título que dé cuenta que,
- 587. E: ese apartado en lo que consiste es en el
- 588. E: planteamiento de algunas teorías para analizar
- 589. E: los datos que voy colectando,
- 590. E: le puedo llamar ahí,
- 591. E: como me lo demande el conjunto de cosas que
- 592. E: quiera analizar o que voy a analizar,
- 593. E: ese no puede ser como en un modelo.
- 594. M6: un guión
- 595. E: no puede ser un guión, no puede ser un modelo,
- 596. E: lo que decimos es que esos elementos
- 597. E: tienen que estar ahí, si,

598. E: pero bajo denominaciones distintas, bajo
599. E: procedimientos que aludan
600. E: a la creatividad con la que se trabajó,
601. E: quizás por eso,
602. E: de repente cuando a algún profesor le llevan
603. E: un trabajo que no aparezca,
604. : si está pensando en que eso así
605. E: se formaliza y no hay de otra,
606. E: pues si no los encuentra es
607. E: que va a decir entonces no están
608. M1: mjm, el trabajo no sale
609. E: Si pero no es así,
610. E: creo que en eso si podríamos coincidir todos que
611. E: no es así, obviamente que también hay conclusiones,
612. E: bibliografía, anexos que esos si los
613. E: títulos así son, pero no el cuerpo del trabajo,
614. E: en si nunca un cuerpo de trabajo
615. E: (inaudible) por ejemplo en el caso de las tesinas
616. E: en el caso por ejemplo de la ((síntesis)) sistematización,
617. E: que es una propuesta propia de la LIE o propia para el...
618. M1: mjm
619. E: digo, lo importante es esto,
620. E: miren, aquí está la discusión central
621. E: en todo caso, de esta modalidad, pero nosotros
622. E: para esta modalidad también proponemos un esquema
623. E: de cómo captar los resultados finales...
624. E: pero igual es un esquema que no lo
625. E: puedes repetir,
626. E: te da una pauta de qué cosas tiene que
627. E: tener el contenido del trabajo,
628. E: pero lo central es lo que está arriba
629. E: por eso lo puse en rojitas y luego
630. E: qué son las cosas en las que
631. E: hay que darles libertades,
632. E: en estos y ahí le diremos oye a ver
633. E: ¿qué estas analizando?
634. E: Estuviste analizando alguna teoría de punto
635. E: ¿como punto de partida tienes
636. E: una teoría para analizar la intervención?
637. E: de que se trata a ver explícatela ahí,
638. E: ¿cómo jugaste con ella? ahí explícalo, y
639. E: ese es tu marco teórico esa
640. E: es la idea de lo que debe haber acá
641. M3: este es para el caso que comentábamos ayer
642. M3: de una gente que ya egresó
643. E: si
644. M3: que se encuentra en la práctica profesional y

645. M3: que puede sistematizar esa práctica
646. M3: bajo esta perspectiva
647. M1: ok, claro
648. E: exactamente, si
649. M3: sale, ahora si regresamos,
650. M3: perdón que haga este tema,
651. M3: mira, preocupan dos cosas:
652. M3: por supuesto la gente que ya egresó
653. M3: con la que hay que retomar y
654. M3: posiblemente esta sea la alternativa y,
655. M3: lo otro es la gente que entra al seminario en
656. M3: esta ocasión, a mi me preocupa mucho eso porque
657. M3: hay la preocupación, empiezo a verlo,
658. M3: de que haya distintas
659. M3: formas de abordar,
660. M3: distintas maneras de hacer las cosas
661. M3: pero en estricto sentido
662. M3: va a ser un problema para el seminario,
663. M3: pudiera ocasionar problema
664. M3: ¿Cómo poder solucionarlo?
665. M3: ayer comentaba,
666. M3: tengo el caso hoy día de tres alumnas que
667. M3: están en una institución de estudios municipales
668. M1: mjm
669. M3: en Tlaxcala, mi perspectiva es que pueden trabajar un enfoque
670. M3: perfectamente de algo sobre desarrollo comunitario
671. M1: socioeducativo
672. M3: con el enfoque de intervención
673. M3: que corresponda pero sería más para
674. M3: desarrollo comunitario,
675. M3: me pondría de acuerdo con el responsable del
676. M3: seminario, con la intención de que
677. M3: el y yo estemos en contacto y
678. M3: cuál va a ser la manera de trabajar
679. M3: y cómo vamos a estructurar
680. M3: la propuesta para estos tres estudiantes
681. E: mjm
682. M3: y cada uno haga lo mismo con el responsable del seminario
683. M3: ponerse de acuerdo
684. M1: /es que aquí seminario ((radica en muchas metodologías))/
685. M3: /ahora que me preocupa a mi/ que nos hagamos verdaderamente
686. M3: responsables, los asesores de cada uno de
687. M3: los equipos o de los responsables
688. M3: indirectos para asesoría,
689. M3: porque ahora creo que la responsabilidad
690. M3: recae más, no tanto en el seminario,
691. M3: sin embargo va a ser

692. M3: por ser el titular de la materia,
 693. M3: sino el asesor como tal y
 694. M3: tengo mis dudas respecto a lo que tú dices de que no,
 695. M3: que tiene que ser el estudiante quien seleccione, hígole,
 696. M3: tengo mis dudas, creo que si tenemos que
 697. M3: /meter mano nosotros/
 698. E: /no bueno, tiene que estar
 699. E: el asesor/ /tiene que estar el asesor/
 700. M3: /si, no los puedo dejar ahí sueltos/ ¿Por qué?
 701. M3: lo primero con lo que tenemos que
 702. M3: empezar es bajar esto,
 703. M3: por ellos, esto lo tienen que conocer
 704. M1: no conocen /en cada seminario (inaudible)/
 705. M3: /por eso regresar, regresar a esta parte, ((y decirles))
 706. M3: miren estas son las opciones
 707. M3: vamos viendo con cada asesor
 708. M3: cuál de ellas, hay que ser honestos
 709. M3: Te sientes más cómodo y capaz
 710. M3: para asesorar con cualquiera
 711. M3: de las opciones que aquí se presentan y decirle mira
 712. M3: puedo apoyarte desde esta perspectiva cómo ves,
 713. M3: me pongo de acuerdo con el responsable de seminario y
 714. M3: vamos, tenemos un año para sacar
 715. M3: una posible titulación de estudiantes.
 716. E: si, tiene que haber ahí un diálogo ahí,
 717. E: entre quien asesora
 718. E: el seminario, quien trabaja en la práctica,
 719. E: inclusive las coordinaciones
 720. M6: a ver aquí entonces se rompería esto que... que hemos
 721. M6: acostumbrado a los estudiantes,
 722. M6: nosotros como instituciones,
 723. M6: sino tengo a todos mis estudiantes
 724. M6: de manera simultánea trabajando
 725. M6: con ellos, entonces se piensa, se cree, se percibe
 726. M6: que el seminario no está trabajando
 727. E: mjm
 728. M6: Esto llevaría entonces a que.../a otra dinámica /
 729. M3: /a otra dinámica/
 730. M1: /laboratorio/
 731. M6: otra dinámica, seria trabajo más (inaudible) más personal
 732. M3: si, por equipo, por necesidades, por...
 733. E: a partir de resultados,
 734. E: por ejemplo de lo que van logrando en la práctica,
 735. E: en el servicio o ((a través de intervención))
 736. M3: avances,
 737. E: si, las sesiones se convertirían un poco en eso,
 738. E: ya Hilda habla de un laboratorio, no sé si ese pueda ser

739. E: finalmente el concepto, pero digamos la idea es
 740. E: como de ((tallerearle)) ahí.
 741. M7: es que vería que sí, ese mismo seminario,
 742. M7: con seminario, como tal, es decir
 743. M7: todos los avances que se van teniendo
 744. M7: con respecto al trabajo
 745. M7: sea la modalidad que se haya determinado,
 746. M7: respecto a la práctica profesional,
 747. M7: que se hace, diría mucho que
 748. M7: se cuidara esa parte,
 749. M7: ya sea que ((nos hiciéramos)) responsables
 750. M7: de lo que es la actividad de práctica como
 751. M7: coordinador de práctica profesional, el que si bien es
 752. M7: cierto que puede tomar los modelos el asesor,
 753. M7: para apoyar a su alumno, igual puede elegir con el que
 754. M7: más se identifica,
 755. M7: pero no corresponde a lo que desempeña o
 756. M7: desarrolla en su práctica profesional,
 757. M7: entonces también deben de cuidar esa parte,
 758. M7: ahora, si el de seminario de titulación trabaja esto
 759. M7: como seminario pues todos
 760. M7: van a llevar sus aportaciones,
 761. M7: van a llevar sus adelantos,
 762. M7: además de que cada asesor tiene
 763. M7: un tiempo destinado que le es señalado desde el inicio
 764. M7: dentro de la carga horaria.
 765. M7: Ellos tienen que ocupar ese tiempo de asesoría
 766. M7: o llamémosle de tutoría
 767. M7: con su alumno una vez a la semana,
 768. M7: no es que dejen solo al seminario
 769. M7: sino que de seminario se deriven todos los avances,
 770. M7: las experiencias que se van adquiriendo
 771. M7: además del método del apoyo teórico
 772. M7: que se puede ir dando,
 773. M7: además también diría,
 774. M7: no dejarlo tan abierto a ver cuál eliges,
 775. M7: quizá haya tres o cuatro modelos, si fueran tres ideal,
 776. M7: porque entonces el de seminario puede trabajar
 777. M7: sobre esos puntos en
 778. M7: particular y va a ser mucho menos la carga de tener que
 779. M7: ver todos detalladamente,
 780. M7: sino ver de manera más específica
 781. M7: los modelos sobre los cuales están trabajando tanto los
 782. M7: alumnos como el asesor
 783. E: si, pero son experiencias que tendrán que ir saliendo acá,
 784. E: en el trabajo porque creo que saben bien
 785. E: que no están las cosas

786. E: que hay que trabajarlas;
787. E: lo que digo ahora es que ustedes tienen ya
788. E: una serie de productos que
789. E: valdría la pena que intenten sistematizar en esa reunión
790. E: de ese colectivo ((veo)) qué aporte hace la
791. E: primera generación con los ((trabajos))
792. E: un poco lo que hice hace un ratito,
793. E: ¿qué aportes hay?, la asesora ¿qué retos enfrentó?
794. E: ¿por dónde le busco la salida?
795. E: y ¿dónde están las experiencias que se puedan
796. E: ir como documentando?
797. E: el asunto es que si un profesor se queda
798. E: con la experiencia solo,
799. E: digo tampoco le contribuye mucho
800. E: a que pueda seguir teniendo satisfacción en el trabajo porque
801. E: se convierte en un sobre peso al final cuando uno solo hace
802. E: su experiencia y no hay nadie que te diga oye
803. E: ¿Qué hiciste?
804. M1: claro
805. E: se va quedando uno con las neurosis, en todo caso pero
806. M1: aquí lo que hemos hecho es por ejemplo,
807. M1: hay un periodo donde se socializan los avances,
808. M1: los chicos, en la primera generación, la satisfacción
809. M1: un chico que se para frente a un público,
810. M1: maneja su lenguaje en función a la investigación,
811. M1: a la teoría,
812. M1: a la sistematización a los instrumentos de investigación
813. M1: esto ha sido rico,
814. M1: indudablemente que los ejercicios tienen carencias,
815. M1 es lógico, pero ya se enfrentaron
816. M1: a un primer escenario público,
817. M1: las otras dos presentaciones fueron mejorando,
818. M1: indudablemente,
819. M1: no queda ahí algún chico que,
820. M1: por ejemplo en la tercera generación,
821. M1: que se invitaba a estudiantes, de la cuarta generación,
822. M1: y los estudiantes de la cuarta generación dijeron,
823. M1: no, es que están haciendo el ridículo,
824. M1: están evidenciando sus carencias,
825. M1: le digo a ver espérame, los chicos que se paran es
826. M1: porque están haciendo un ejercicio de apropiación,
827. M1: de manejo e indudablemente tienen sus limitantes pero,
828. M1: nadie en este escenario se está ni evidenciando,
829. M1: ni burlando y al contrario,
830. M1: están escuchando a la gente porque hay
831. M1: una participación abierta tanto de los tutores como de
832. M1: los profesores para que ellos vayan

- 833. M1: recuperando experiencias y
- 834. M1: va a fortalecer su trabajo,
- 835. M1: a tal grado que la cuarta generación
- 836. M1: no ha hecho más que una presentación pública y cerrada,
- 837. M1: publica y cerrada, pero se respeta la dinámica del grupo
- 838. M1: si no quiero que me evidencien para que nadie me diga
- 839. M1: que está mal hecho mi trabajo,
- 840. M1: perfecto no hay ningún problema,
- 841. M1: la cuarta generación ha hecho solamente
- 842. M1: una presentación pública y
- 843. M1: eso es todo, pero ahorita con esta,
- 844. M1: nosotros mirábamos que es
- 845. M1: una fortaleza porque el estudiante al ir revisando todo su
- 846. M1: trabajo empieza a mirarlo con otra intención
- 847. M1: ¿Cómo lo construí? ¿Cómo lo estoy interpretando?
- 848. M1: ¿o qué estoy encontrando en el camino de la intervención?
- 849. M1: Y tal vez en el primer escenario ellos lo ven ya como un
- 850. M1: compromiso para cumplir con su materia y pasarla
- 851. M1: pero cuando ellos redescubren que
- 852. M1: todos estos procesos son para
- 853. M1: apropiarse de cosas que son importantes en la exposición y,
- 854. M1: que esto a la vez les permite enfrentarse ante un escenario,
- 855. M1: ellos van a trabajar con escenarios, personas que,
- 856. M1: van a ser observados, juzgados, criticados
- 857. M1: y demás pero ellos empiezan ya con estos escenarios
- 858. M1: desde la presentación de sus productos, bien o mal
- 859. M1: ellos lo tienen que enfrentar.
- 860. E: pues podrían hacer algunos ejercicios
- 861. E: no se si ustedes tienen la experiencia,
- 862. E: cómo el colectivo que conforma el asesor,
- 863. E: el de seminario
- 864. M1: prácticas
- 865. E: que hicieran los ejercicios en que los chavos
- 866. E: expongan avances y
- 867. E: el colectivo comente con toda la honradez y toda
- 868. E: el respeto intelectual, y que le diga a los muchachos
- 869. E: mira que bien estas acá,
- 870. E: aquí dale por acá, que en lugar de
- 871. E: destrozarles los trabajos, que les den la guía,
- 872. E: creo que eso podría ser como
- 873. E: un procedimiento que practiquen
- 874. E: permanentemente.
- 875. M2: incluso ya lo habíamos comentado con la coordinadora,
- 876. M1: la posibilidad de que por ejemplo (inaudible)
- 877. M1: fuera cansado a veces, son dos días muy cansados,
- 878. M1: muy desgastantes
- 879. M2: que se hiciera por ejemplo

880. M2: lo que se hace en otras instituciones
881. M2: con los prototipos de sus trabajos,
882. M2: es decir presentan
883. M2: en ((diversos)) espacios en un aula grande
884. M2: sus diseños y los van exponiendo con la gente que
885. M2: lo va observando, incluso,
886. M2: se forma una comisión de evaluación,
887. M3: de qué trabajos fueron los mejores,
888. M3: Incluso no es nada de que se estudie,
889. M3: sino que vayan
890. M3: las nuevas generaciones viendo qué pueden hacer
891. M3: cuando les toque ese semestre.
892. M1: si, la propuesta que comenta el maestro Gonzalo,
893. M1: es hacer estantes,
894. M1: donde se presenten todos los proyectos y
895. M1: se haga así como una visita
896. M1: donde a todos les toque hablar
897. M1: de sus proyectos, pero aquí lo desgastante es que ,
898. M1: hablarían muchas veces.
899. E: si, como los carteles que hay en los congresos.
900. E: también es que si favorecen; a ti te obliga a prepararte
901. E: cómo plantear las cosas.
902. M1: ah, claro
903. E: y al otro cómo comunican las cosas
904. E: y cómo comunicar enseguida
905. E: lo que le va a corresponder,
906. E: digo que esos son los ejercicios que
907. E: hay que hacer pues, el conformar estos...
908. M1: ah, claro
909. E: colectivos para avanzar y luego
910. E: los exámenes tienen que
911. E: ser abiertos porque si no,
912. E: no aprende la gente.
913. E: Tenemos que alentar a los chavos a
914. E: que vayan a ver a su
915. E: colega que expuso algo cuando se va a titular...
916. E2: /son experiencias que/
917. E: /son experiencias/ que forman,
918. E: porque si no la gente nunca sabe a qué se enfrenta
919. E: entonces, creo que hay que
920. E: socializar ese tipo de experiencias
921. E: permanentemente,
922. E: no sé si comparten conmigo las tareas,
923. E: una tarea creo para reuniones futuras es,
924. E: revisar estas experiencias de titulación,
925. E: intentar documentar temas,
926. E: modalidades, aproximaciones,

- 927. E: tipo de proyectos que
- 928. E: están en juego, manera de que se abordaron,
- 929. E: en el caso de los asesores,
- 930. E: que compartan los retos que
- 931. E: han representado las modalidades y
- 932. E: por dónde andan las salidas
- 933. E: qué hicieron para poder lograr avanzar,
- 934. E: en las asesorías,
- 935. E: creo que esta parte les va a resultar
- 936. E: muy importante que se puedan ir documental,
- 937. E: describiendo, tomando nota de este tipo de cosas.
- 938. M2: claro
- 939. E: y lo otro es, que intenten recrear estas modalidades
- 940. E: para que haya un juego más abierto de
- 941. E: captar la experiencia que
- 942. E: están desarrollando los chavos
- 943. E: no necesariamente tiene que ser un tipo de modalidad.
- 944. M2: es importante eso porque permite que a veces un trabajo
- 945. M2: ((no se traiga en una sola modalidad)) puede caer en otra
- 946. E: si
- 947. M2: y a veces el hecho de (inaudible) va a ser un trabajo de
- 948. M2: titulación y que va a evitar que
- 949. M2: muchas veces se prolonguen
- 950. M2: hasta un año, tanto tiempo porque a veces ni
- 951. M2: siquiera,
- 952. M2: o están forzando demasiado el trabajo para que
- 953. M2: se presente en cierta modalidad,
- 954. M2: cuando a veces en
- 955. M2: otra modalidad se pudo haber ya presentado.
- 956. E: claro
- 957. M2: y que incluso en este orden de tiempo si el muchacho
- 958. M2 lo quiere para trabajar o para estudiar lo pueda utilizar
- 959. M2: y no detenerlo, que muchas veces en cualquier empleo
- 960. M2: maestro te piden el titulo por delante o también si quieres
- 961. M2: estudiar posgrado te piden por delante el título y
- 962. M2: muchas veces los estamos,
- 963. M2: como un cuello de botella, no
- 964. M2: solamente como un indicador de deficiencia terminal,
- 965. M2: sino como un cuello de botella para que el chico se
- 966. M2: inserte en el campo laboral o en el campo ya de estudios.
- 967. E: si, si, si
- 968. M8: siento que el trabajo que aquí nos ilustró hay pendiente,
- 969. M8: a lo mejor una discusión mas contigo,
- 970. M8: sin embargo ((esto no lo podemos))
- 971. M8: dejar al azar sino seguirlo
- 972. M8: retomando,
- 973. M8: sobretodo que ahorita por ejemplo la generación que

974. M8: va egresando de LIE,
975. M8: estuve acercándome a dos,
976. M8: tres personas, a ver cómo va
977. M8: su trabajo de titulación,
978. M8: el caso es que no tenía ni pies ni cabeza,
979. M8: ((a pesar de que ellos se plantearon la realización de una tesina))
980. M8: había gente que faltando veinte días para
981. M8: entregar el trabajo final todavía no delimitaban su problema ,
982. M8: así de grave estaba el asunto.
983. M1: ¿con la cuarta generación?
984. M7: con los que van saliendo ((ahorita))
985. M7: probablemente quien sea responsable de seminario,
986. M7: no retroalimentó adecuadamente con
987. M7: la coordinación de la LIE,
988. M7: pero si es importante que (inaudible)
989. M7: quien coordina el seminario
990. M7: vaya con la idea fija de que esos alumnos,
991. M7: cuando egresen
992. M7: deben de llevar un ochenta,
993. M7: un noventa por ciento
994. M7: de su trabajo ya nada más
995. M7: para que entre a revisores a lectores y
996. M7: se titule pronto.
997. M7: creo que uno de los problemas principales
998. M7: de porqué tenemos
999. M7: muy pocos egresados es eso de que
1000. M7: nos desligamos de
1001. M7: los propios reglamentos, cuando el reglamento
1002. M7: puede ser un marco que conozca el alumno
1003. M7: y a partir de ahí,
1004. M7: como decía el compañero ir trabajando
1005. M7: en pro de que
1006. M7: cuando egrese se titule y no que después;
1007. M7: pasan dos tres años para cuando le exigen su título,
1008. M7: hay venga de nuevo a empezar de cero;
1009. M7: si tendríamos que ponernos
1010. M7: más exigentes en ese sentido
1011. M7: desde la coordinación de LIE,
1012. M7: desde la coordinación general de la licenciatura,
1013. M7: desde la comisión de titulación,
1014. M7: sigue promoviendo esto ¿Por qué?
1015. M7: porque no es posible
1016. M7: que si el reglamento establece que
1017. M7: cuando el alumno egresa
1018. M7: tiene cuatro años para titularse,
1019. M7: si no lo hace en esos cuatro años,
1020. M7: tendrá que recurrar, a lo mejor un semestre

- 1021.M7: o dos semestres según el número de años y aunque
 1022.M7: no está legislado eso le da el criterio,
 1023.M7: a que la comisión de titulación
 1024.M7: lo aplique cuando lo crea conveniente,
 1025.M7: es como un arma de doble filo,
 1026.M7: o le estás dando mucho poder a la
 1027.M7: comisión de titulación o le estas dando
 1028.M7: mucha responsabilidad, una de dos
 1029.M7: ¿Por qué?
 1030.M7: porque tomar la decisión de que,
 1031.M7: no tu ya hace seis años que egresaste,
 1032.M7: ya no tienes derecho a titularte,
 1033.M7: la comisión tendrá que
 1034.M7: buscar a lo mejor con el consenso de la academia,
 1035.M7: qué hacemos al respecto.
 1036.M1: claro, ahorita la preocupación es
 1037.M1: la primera generación está llegando (inaudible)
 1038.M7: la preocupación es que si, tenemos ya mucho rezago
 1039.M7: pero en lo sucesivo
 1040.M7: como le hacemos para que
 1041.M7: por lo menos en el primer año
 1042.M7: se titulen un sesenta por ciento, setenta por ciento de
 1043.M7: los que van egresando y la manera más adecuada que
 1044.M7: nosotros tenemos, es preguntar en la unidad,
 1045.M7: en otros planes de estudio es desde el
 1046.M7: seminario de titulación
 1047.M7: ir reforzándolos a que hagan un trabajo
 1048.M7: con vistas a analizar probablemente, aunque sea
 1049.M7: muy esquemático esto pero tratar de ((sujetarse)) lo mas
 1050.M7: que se pueda a la propia norma
 1051.M7: y no caer en conflictos después
 1052.M2: creo que había que ponernos a trabajar en esto
 1053.M1: mañana
 1054.M2: porque incluso tarde o temprano
 1055.M2: nos va a caer el chahuistle
 1056.M2: (inaudible) cuando venga la acreditación
 1057.M2: y certificación que
 1058.M2: cuando se quiera entrar
 1059.M2: para conseguir más recursos
 1060.M2: te piden el (inaudible) de eficiencia terminal y
 1061.M2: ¿cómo le vamos a hacer?

Anexo 7.3. Observación de clase

16:00 a 18:00 Fecha: 2 diciembre de 2009. Total de alumnos: 14 11 mujeres 3 hombres Maestra: Participante 1 Grupo: Quinto semestre Lugar de observación: Huamantla.	El tema de la clase es la consulta de los alumnos a instituciones para la realización de las Prácticas Profesionales. Obs. Neftalí Secundino Transcripción: Neftalí Secundino Notas de campo y audio.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



16:00

Esta observación forma parte de varias llevadas a cabo a clases de la maestra participante 1, en que cada miércoles la acompañaba a Huamantla, donde la universidad tiene una sucursal. La visita a esta clase estuvo precedida por varias otras. Como veces anteriores les comentó a los alumnos que yo estaría registrando lo que me interesaba para mi investigación. La clase, además del tema principal sobre la búsqueda de entidades o instituciones dónde realizar las Prácticas Profesionales, se anunció que se iba a revisar lo de la preparación de

los eventos prenavideños ya próximos, por lo que una parte importante del tiempo normal asignado se invirtió en eso.

La maestra inicia como casi siempre, pasando lista, no como una forma de control, sino de reconocimiento de quiénes estarán presentes ese día. Como esta parte es el final del tema que la maestra abordó en dos sesiones, esta es una especie de resumen de ambas.

El inicio de la clase se dio con 5 alumnas, y paulatinamente en el lapso de la siguiente media hora se juntaron los 14 alumnos que conforman el grupo.

M: Deysi, Hernández González, Nayeli, Claudia, Karina...

OBS: Enseguida, luego de preguntar qué hacer con los que faltan: M: ¿y qué hacemos con los demás? instala la tarea, señalando que van a compartir la información recabada en equipos de 3, que se acordó con anterioridad.

M: La sesión de hoy está dividida en dos momentos .La primera tendría que ver con lo poco o lo mucho que hayan encontrado ustedes, explorado esta semana; la segunda, con la tarea de la próxima semana, la tarea de la próxima semana y la última parte. Es nada más para ver cómo se realizó la actividad del jueves 10, porque no va a ser el viernes 11, va a ser jueves 10 y todo el día sábado.

OBS: Y se abre propiamente la actividad con la participación de las alumnas, a invitación de la maestra.

M: ¿Quién quiere participar primero?

Aa1: Nosotras, a ver, fuimos a lo que es el centro de salud, en donde vamos a hacer las prácticas, nos mandaron, ve que [hay un segmento en que no es clara la explicación] y que tal vez se refiere a las instancias visitadas: sanidad, departamento de sanidad .Ahí hablamos con la coordinadora, ella es la que va a ser, en dado caso, nuestra jefa inmediata. Porque a pesar que es un doctor el que está a cargo de todo, este trámite de Prácticas Profesionales. El otro doctor nos va a dar el acceso y la salida, el inicio y la salida. Pero a esta doctora le tenemos que entregar los reportes, los informes. Ella nos pidió que el oficio fuera dirigido para el otro doctor. Aunque ella es la que nos va a decir, no sabemos si se pone también su nombre en el oficio, ya está, ya tenemos luz verde para entrar a hacer las prácticas, nada más les traemos el oficio.

M: Y ya les empiezan a proporcionar información.

Aa1: exacto

OBS: En reuniones de evaluación sobre las Prácticas Profesionales (PP), una de las preocupaciones de la maestra, giraba en torno a la dependencia que los alumnos mostraban respecto de los procedimientos a seguir para realizar las PP. Como en sesiones pasadas [la llevada a cabo el 10 de noviembre de 2009] les había insistido, que era importante que ellos conocieran la institución donde llevarían a cabo sus PP, los criterios de incorporación, y la importancia que esa búsqueda se haga por equipo, pues en las PP habrán de concretar las competencias que han aprendido y desarrollado en la UPN. Les recuerda la importancia de trabajar en equipo, enlistando en el pintarrón las que a su parecer son las más importantes: comunicación, compromiso, responsabilidad, empatía, apoyo. También insiste en la importancia de la toma de iniciativa de los estudiantes. Ahí se enmarca el por qué desde la solicitud

Aa1: Lo que nos falta nada más es el oficio, porque sin el oficio no nos dan información. Vamos a estar en CONAFE, y nos mencionó que teníamos que hacer un oficio a la licenciada Olivia Edith (()) que es la encargada de CONAFE, nos mencionaba que es necesario que llevemos el formato, para que nos dieran cualquier información.

OBS: La participante de un segundo equipo también informa que a ellas sólo les falta el oficio:

Aa2: Igual, nada más nos falta el oficio, ya nos dijeron que si las podemos realizar ahí, y nada más nos pidieron el nombre de la delegada y copia a la coordinadora de SEDESOL.

OBS: Sobre este paso procedimental sigue la ruta de la clase y de la participación de las estudiantes

M: Perfecto, Sarah vamos a ver qué hicieron ustedes

OBS: La alumna que representa a este tercer equipo da un informe de haber completado casi la tarea, quedando pendiente la parte de gestión que corresponde a la universidad, ser más puntuales en la elaboración de los oficios. Al respecto han tomado la iniciativa solicitando a la responsable de ese apoyo en la universidad la elaboración de los oficios de presentación.

Aa3: Nosotras ya hicimos presentación, traemos información y todo. ¿No nos podrían proporcionar el oficio?

OBS: Pero como propiamente en este quinto semestre aún no realizan PP, se encuentran con que el tipo de oficio que solicitan no es el adecuado, como lo hace notar la responsable del caso.

Aa3: Le había comentado [se refiere a la encargada de la parte administrativa de la universidad] del oficio pero nos dijo que no era para PP, que era como que presentación para el diagnóstico o algo así.

OBS: Otro de los equipos ha avanzado en la incursión en los escenarios de prácticas y procedió a solicitar el oficio con las características que lo demandaban en las instituciones, como informan al respecto.

Aa4: Es lo que nosotras decimos, Alondra nos dio ese oficio, nos presentamos el día lunes. Hablamos sobre nuestro proyecto con la directora, nos comentó que si estaba interesada, porque le gustaría que trabajáramos con ellas en el proyecto de estaciones para el fortalecimiento de la lectura, de hecho ya nos proporcionó lo que es el manual. [Información que coincide con peticiones que les han planteado directamente a la universidad como recuerda la maestra].

M: Si porque ahorita llegó para las escuelas, tenemos que montar lo que son las bibliotecas de aula, de hecho se está pidiendo que sea de manera lo más inmediatamente posible.

OBS: Algunas alumnas coinciden con la responsable del programa en donde se quieren incorporar a realizar sus PP.

Aa4: Es lo que nos decía [se refiere a la responsable de la institución de PP] que si tenemos oportunidad, nos empecemos a incorporar en febrero. De aquí a febrero la investigación, la primera parte, no es tanto de aplicación sino que es un trabajo de investigación de diagnóstico, pero nos dijeron que si de una vez podemos empezar no hay problema.

16:06

OBS: Los informes siguientes adoptan esta tónica con resultados dispares en cada uno de los equipos. Algunos de ellos han logrado acreditarse y en las instituciones donde promueven su incorporación les han abierto la posibilidad de consulta de los programas, les han proporcionado la información respectiva e invitado a su incorporación inmediata si lo requieren. Y como se trata de aprendizaje compartido entre los equipos, la invitación de la maestra es a valorar lo que se ha comentado por cada una de las participantes. En la mayoría de los casos, se trata de la recopilación de la información general sobre los

programas que ofrecen las instituciones, de la posibilidad que han tenido las alumnas para revisar la información alrededor de ellos (manuales, cuadernillos, reglamentos, objetivos institucionales, metas de los programas). La maestra precisa que una fase inicial de la intervención educativa es la de realizar el diagnóstico como punto de partida. Hasta ahora no había hecho énfasis ni recordado que hay necesidad de asociar la realización de las PP con su formación y la de proceder bajo ciertos principios metodológicos.

M: Porque ayer mirábamos que el diagnóstico nos va a permitir identificar necesidades, problemas o situaciones de mejora, pero todavía no sabemos cuáles son. Y a partir de esto nosotros vamos a precisar cuáles serían esas áreas, o esas problemáticas y vamos a determinar una, la que tenga mayor incidencia, mayor impacto y a partir de ella empezar ya a explorar la o las causas que lo están propiciando y hacer ya una intervención mucho más puntual.

OBS: La maestra contextualiza los alcances que puede tener el diagnóstico si se trata por ejemplo de aquellos casos en que se lleven a cabo en algunos de los programas que desarrollan algunas escuelas.

M: Si se genera en todo el sector, no tan solo vas a trabajar en una escuela, sino vas a trabajar en las ocho instituciones del sector, esto es algo muy importante y sobre todo porque es una intervención para los niños de infancia temprana, orientada para niños pequeños, niños de cuatro años, niños de cinco años e incluso los padres de familia, es una decisión sumamente importante.

OBS: Se comparte la idea de que lo que van documentando se pueda presentar con los recursos técnicos de que se dispongan: diapositivas [como de hecho pasó con uno de los equipos que preparó su presentación en power point y diapositivas]. Pero la idea que subyace en ello es que formulen adecuadamente lo correspondiente al diagnóstico, del cual derivará la propuesta de intervención, pues al final del día ese es el objetivo en mente: desarrollar la competencia de intervención. En eso insiste la maestra y lo formula, enlistado la información que delimita la posible necesidad, haciendo uso de la computadora.

M: Por ejemplo si ella quisiera hacer un comentario alrededor del objetivo, [la maestra usa el informe que uno de los equipos escribió en Power point, y les explica algunos de los posibles recursos técnicos a aprovechar] puede resaltar, pone revisar, agregar un comentario y lo que va a hacer aquí es integrar los comentarios al respecto. De lo que puede

interpretar uno del objetivo o las reacciones que está generando, si quieren ustedes precisar algo que no se les vaya a olvidar lo anotan en el comentario, por ejemplo objetivo: apoyar a la comunidad escolar en el diagnóstico, diseño, planeación, organización de actividades pedagógicas para lograr la instalación y movimiento de la biblioteca.

OBS: Les insiste en mirar junto con ella las posibilidades de uso de la información para formular de la mejor manera un diagnóstico, y las posibilidades que les ofrece un tratamiento adecuado de la información disponible.

M: ¿Qué comentario pudieran ustedes incorporar ahí? ¿Qué comentario harían ahí sobre esto? ¿Qué les dice el objetivo? fíjense bien, dice diagnóstico, diseño y planeación para la instalación, pero a partir de ediciones literarias pedagógicas, ahí hay cosas muy importantes en el objetivo, el comentario tendría que precisar qué tipo de gestión, qué tipo de actividades pedagógicas, porque se supone que el manual no las está dando ,pero aquí si nosotros colocamos en la nota un comentario, ya es información importante y consideramos, que este objetivo es importante de identificar, porque eso lo vamos a ir integrando ya después en el trabajo formal.

Pero si nos vamos a otra diapositiva y posiblemente sea bueno, aquí habla sobre formación y acompañamiento de estrategias y herramientas básicas para docentes, por ejemplo si hay algo que nosotros deseáramos comentar igual, seleccionamos el párrafo o la idea relevante y hacemos nuestro comentario, y le ponemos un nuevo comentario y llenamos ahí la nota, colocan ahí el comentario, ¿Qué van a hacer?, que al momento de ir revisando la información ustedes ya van tomando notas, resaltando las ideas principales, resaltando los conceptos más importantes y esto les va a permitir tener mayor claridad del propósito, objetivo, metas, estrategias, fundamentos del programa, esta va a ser una tarea que van a tener de aquí en adelante, ir revisando los materiales, ir seleccionando la información relevante, incorporar nuestros comentarios al respecto o por qué consideran que esto es importante incorporarlo, toda su información debe estar trabajada por ustedes, no nada más es vaciarla y a ver qué sucede.

16:19

OBS: La maestra retoma la idea de por qué realizar PP, y de la importancia de que esta generación a diferencia de las anteriores se involucre desde las actividades de contacto inicial con las instituciones receptoras de las prácticas, y de elegir por iniciativa propia las instituciones y los programas en los que quieran participar. Enfatiza que las PP significan

una plataforma empírica en la que se ponen en juego los conocimientos, competencias (saberes, haceres, actitudes). Les enlista las actividades que tienen implicadas las PP: diagnóstico, programas, proyectos, asesorías, evaluación de desarrollo, creación de ambientes de aprendizaje.

Pero esta tarea inicial cobra relevancia según les dice la maestra, en el marco del uso de información teórica, lo que les avisa que esa será precisamente la tarea siguiente, vinculada con la información que han recopilado.

M: Ahora, segunda tarea, ya que ustedes empiezan a recuperar la información, la segunda tarea va a consistir en revisar sus antologías, de primer semestre, segundo semestre y tercer semestre, en específico las materias que aluden al proceso de investigación ¿Qué van a hacer?, van a abrir sus antologías y van a hacer algo parecido, si ya tienen algunos ejercicios digitalizados, se van sobre los ensayos o sobre sus fichas y van haciendo comentarios alrededor de lo que van a considerar más importante, esta información nos va a permitir armar el ejercicio o el protocolo de diagnóstico, ¿Qué es lo que van a hacer?, ¿Cómo lo van a hacer? ¿Para qué lo van a hacer? ¿Qué necesitan para hacer la exploración? ¿En dónde van a empezar la exploración? ¿A quiénes van a entrevistar o con quiénes se van a comunicar?, este protocolo es el primer ejercicio de diagnóstico, va a dar pauta para ir organizando la exploración, ya estamos haciendo una que es la exploración bibliográfica, la información impresa que vamos a ir recuperando del programa, dónde vamos a insertarnos, esa ya es una pero nos falta armar el otro ejercicio, ¿Qué vamos a hacer durante todo el proceso? Y eso es complejo, no es nada sencillo.

16: 22

OBS: Como la maestra ha ido procediendo en el sentido de ir enlistando la parte procedimental de cómo realizar un proyecto de intervención, como un aprendizaje derivado de las PP, lo que hace enseguida, tomando ejemplos de reportes de investigación que han derivado de las PP, es presentar algunas propuestas. En el contexto de la clase, por la manera en que la maestra lo va comentando, hace las veces de desmontar y hacer visible la parte metacognitiva del ejercicio llevado a cabo por la autoras de los trabajos.

M: Vamos a empezar a hacer un esquema, vamos a hacer un esquema donde vamos a ir incorporando la información, a ver, aquí les voy a presentar una propuesta que ya está apunto de titularse. La información va a quedar organizada una vez que ustedes empiecen a

hacer un ejercicio de redacción, va a quedar organizada, de acuerdo al esquema que nosotros hayamos construido, ellas vieron este esquema,[la maestra les proyecta el esquema del reporte de la PP, que a su vez servirá como trabajo de titulación de las egresadas] en la parte uno pusieron descripción del ámbito de intervención y luego planteamiento del problema. Ellas le pusieron así si ustedes quieren quedarse nada mas como descripción del ámbito de intervención; vamos a quedar ahí en esa parte, y ellas consideraron aquí por ejemplo el contexto estatal que pudiera ser, contemplaron el contexto municipal que pudiera ser, eso va a depender de cada una de las necesidades de exploración de ustedes, en el siguiente, hablaron de éste, es un trabajo de comisión estatal de los derechos humanos, específicamente del programa del pequeño difusor, después hablaron del contexto institucional, en relación del programa pequeños difusores, de ahí fueron organizando la información que lo que están haciendo va a tener una carita como esta, para que vayan dándole forma, este donde, aquí habla de todo lo que es la institución, habla del programa pequeño difusor, lo que vieron, lo que hicieron y lo que exploraron en función a este programa, ellos plantean una necesidad, un problema, resulta que cuando van a las escuelas el programa pequeño difusor solamente se toma como un pretexto y como llega la supervisión eligen a cualquier niño de la comunidad, lo entrenan a dar una charla a los niños y hasta ahí nada más, dicen no nada más es eso sino la capacitación a los profesores, el seguimiento de los niños, ellos empiezan a hablar, como la estrategia de aplicación para los niños no son adecuadas; ellas dicen por qué no son adecuadas, porque la observación nos permitió observar que los asesores improvisan, que los niños no están conscientes del papel que hacen como pequeños difusores y ellas empiezan a argumentar ahí una serie de acciones que se ven y que están generando esta problemática.

Estaríamos hablando que este producto es para febrero, marzo, abril, mayo, junio, en junio debe quedar todo esto ordenado porque ustedes están empezando a hacer ya la exploración, pero esta es la cara que le tenemos que dar, es parte del informe que ustedes presentan. Incluso algunos de sus compañeros presentan a lo mejor algunas líneas donde presentan alguna información teórica que van a revisar para poder armar, entender o comprender el problema, pero hasta aquí es donde deben terminar el informe de la práctica uno, y que van a aprovechar para la ¿se acuerdan? ¿Para qué? ¿Para qué lo van a aprovechar?

OBS: Una alumna toma la palabra: Aa: para la ¿titulación?

La maestra conecta los resultados de las PP con el proceso de titulación, que era una de las preocupaciones que ella había manifestado en alguna de las reuniones de evaluación:

M: Claro, este documento lo van a aprovechar para la práctica de titulación, este es otro ejercicio, lo que quiero que miremos en este otro ejercicio, es esta selección metodológica que van a empezar a hacer ustedes, está ya próximo creo que el 9 es su examen, este mes de diciembre ya se hace público el documento y ya lo pudiéramos consultar con Rocío ahí en la biblioteca, para que ustedes puedan revisar una alternativa estructurada, digo muy bien ordenada, en la parte que les decía de la investigación o lo que van a revisar ellas, lo manejan aquí como el capítulo dos, este es otro formatito estrategias de investigación, y aquí nos explican ellas qué metodología van a trabajar para hacer la exploración, este es en el CONAFE y dicen: nosotras vamos a trabajar el análisis institucional, formas de intervención y modelos ustedes no van a hacer ese análisis, ustedes van a hacer diagnóstico de necesidades específicas del programa para identificar necesidades, problemas o situaciones donde requieran [Aa: intervención] [complementa una alumna].

OBS: La explicación de la maestra insistirá en el alcance que tiene el primer ejercicio de acercarse a las PP, y la importancia del empleo de una metodología, de la función del marco teórico, y de la selección de los instrumentos de recolección de la información más adecuados a la metodología empleada. Les enfatiza en la necesidad del uso de las técnicas de recolección de la información, del uso apropiado de las entrevistas y otros instrumentos como el diario de campo, la observación participante.

M: Lo que les estoy pidiendo es que revisen la metodología cualitativa, porque esta metodología cualitativa o cuantitativa, dependiendo de la metodología que ustedes decidan o ustedes consideren que les va a permitir conocer esa realidad educativa.

M: Ellas aquí se recargaron en la metodología cualitativa, y nos dicen es por ello que se diseñó la investigación, ahí está mal, en el diseño de la investigación se elaboró, y delimitó el marco teórico que ya lo vieron está al principio, el sustento del análisis institucional, dentro de esta fase fue importante la selección de instrumentos que la metodología cualitativa ofreció como un recurso que encaminó

16: 33

OBS: Hasta aquí, las alumnas, que son mayoría, son las que preguntan, comentan, pero la voz principal, después de la presentación de los informes de las alumnas, es la de la

maestra. La clase toma una orientación directiva, en la insistencia de las delimitaciones que tiene lo que van a realizar sobre todo para sistematizar la información de inicio de las PP, y de los productos que de ahí derivarán con finalidades de aprovecharlos para la titulación, que es un alcance asociado al producto de las PP, como insiste la maestra.

M: Ustedes van a tener que determinar cuáles son aquellos recursos, los más viables, los que ustedes manejan mejor que ninguno y que ustedes pueden tener la confianza de que esos recursos les van a permitir obtener información, esa es una parte importante del pequeño proyecto de diagnóstico. A veces encontramos trabajos por ejemplo que nos ponen todas la bibliografía de la comunidad, quién la fundó, cuándo, con quién colinda, toda esta información, si contribuye, adelante, hay que decir por qué se está tomando, pero si no contribuye lo hacemos a un lado, nos vamos con las cuestiones que si son importantes, estas decisiones les van a permitir orientar su intervención.

16: 34

OBS: El decurso de la clase es como ir develando los componentes del proceso en el que se verán involucradas, y poder aprovecharlos, sin los contratiempos que experimentaron sus colegas de generaciones anteriores. Esa es la preocupación que subyace a este ejercicio de implementar una alternativa de cómo ingresar a las PP. Por eso la insistencia de la maestra de ir desmenuzando cada elemento del que dan cuenta los trabajos de las alumnas egresadas que están en la fase de titulación.

M: Aquí por ejemplo ellas empiezan a compartírnos, aquí nos empiezan a decir cómo fue por ejemplo la selección de la institución, cómo la eligieron. Ustedes me van a decir qué institución van a elegir, por qué la van a elegir, por qué esa y no otra, qué consideran importante revisar, explorar, conocer, selección de mis informantes, cómo le van a hacer para seleccionar a los informantes clave, decíamos la vez anterior, porqué vamos a seleccionar esos informantes y no a otros, qué consideran que nos van a proporcionar ellos, si van a seleccionar a los niños, a los padres, a los maestros, por qué, por qué a estos tres o cuatro actores, qué tipos de niños, si va a ser al azar, si va a ser al que le dijo la directora la maestra, lo van a explicar.

OBS: También les recuerda el uso y la importancia de la teoría, de sustentar su trabajo más allá del sentido común, de categorizar

M: Aquí ellas toman a algunos autores por eso les comento, ahorita al ir a revisar sus antologías de métodos cuantitativos, métodos cualitativos y diagnóstico van a empezar a tener todas estas fuentes, porque no nada más es un escrito de sentido común, es que considero que esto es importante, sino que tienen que fundamentarlo, por qué van a tomar esa opinión y no otra, y por qué ese y quién lo fundamenta, qué pretenden hacer con él.

M: Qué más dice acá, si usaron categorías para mirar la información, categorías que permiten ir identificando con mayor precisión la información.

OBS: Del involucramiento en esa fase del proceso tratará la tarea que les formula para sesiones posteriores.

M: Eso es lo que van a hacer en la metodología, lo que les pediría para la próxima semana, en el caso de ustedes la teoría va a depender del tipo de intervención, del tipo de exploración que quieran realizar y por ejemplo las leyes generales de la institución, y ahí van armando de acuerdo al marco teórico toda la información, para la próxima semana les pido lo siguiente, seleccionen los materiales más importantes, van a hacer un pequeño esquemita M: ¿se acuerdan del esquema que hicieron para investigar? Elaboraron una guía de observación, elaboraron una guía de entrevista, para que a partir de este ejercicio me digan, de estas metodologías que tienen en este momento, qué es lo que van a recuperar, por qué eso, por dónde van a empezar a hacer la exploración, cómo se imaginan ustedes esa incorporación al ámbito de intervención.

OBS: Una alumna rompe el monólogo que dura varios minutos, pero que atienden con esmero, a un cuestionamiento de la maestra [cómo presentaron los resultados de su ejercicio ya no me acuerdo, pregunta la maestra] en línea con las formulaciones de tipo metodológico que les ha venido comentando.

Aa: Fue con la guía de observación, hicimos una categorización, poníamos lo que habíamos observado textualmente, pero cuando hablamos de qué instrumentos: problemas de conducta, problemas educativos y problemas administrativos.

OBS: La alumna parece haberse enganchado respecto de la explicación de la maestra y va opinando sobre los procedimientos a los que la maestra se refiere.

Aa: Vamos a mirar todo [dice]

OBS: Aunque la maestra propone la importancia de delimitar el objeto de investigación:

M: Decíamos a veces en todo no se puede mirar, siempre hay que tomar un fragmento o tomar una visión de eso, de todo eso que pasa alrededor del programa, lo que me interesa ver, las estrategias pedagógicas, de todo eso que pasa alrededor del programa, lo que me interesa ver son los procesos de gestión, de todo esto que pasa en el programa de lectura, lo que me interesa mirar es cómo los maestros trabajan la biblioteca del aula, cómo utilizan los materiales, con qué tiempo los leen, si los niños tienen acceso a los materiales o no, si los niños conocen de que contenido tiene cada libro, los han leído, no los han leído y estos se convierten en instrumentos para poder orientar la mirada.

16:44

OBS: De ahí derivará la tarea específica:

M: Lo que van a hacer la próxima semana es un pequeño ejercicio, un esquema de por dónde van a empezar a mirar, desde la metodología que ustedes elijan, si es cuantitativa, a lo mejor van a hacer estadísticas, que tenga que ver con los números, las comprobaciones de los datos, si van a ser cualitativos todo lo que recuperen de la interpretación de los actores, si van a hacer una mezcla de los dos, qué pretende una y qué pretende la otra.

OBS: Aunque la maestra ha empleado la mayor parte de la clase en estos temas sobre los procesos de incorporación a las PP, y cómo aprovechar los productos obtenidos con fines de titulación, también les recuerda a las alumnas la parte organizativa y la nueva propuesta de apoyo tutorial, que se ha organizado.

M: Les comentaba a sus compañeros ayer, en San Pablo [la Unidad UPN Tlaxcala tiene sus instalaciones principales en el Mpio de San Pablo Apetatitlán, y una sudsede o ampliación que está en Huamantla; es desde aquí la referencia a la sede central] que no habíamos considerado en las planeaciones de los tutores, en sexto semestre, no habíamos considerado un tutor de grupo, sino un tutor por cada uno de los equipos, pero consideramos que si seguirá siendo importante un tutor de grupo, porque el tutor ve estas cuestiones generales. Había otra propuesta ayer que posiblemente el que vaya a trabajar seminario de titulación empiece desde práctica uno, con ustedes va a haber, este acercamiento a la práctica profesional ya están conociendo por ejemplo el primer informe, van a diseñar su primer ejercicio, por dónde van a empezar la exploración, esto ya les está dando elementos para empezar a analizar cosa, cómo organizar la información y que cuando ustedes entren a la práctica lo único que tengan que hacer es orientar su desempeño en aras de ir construyendo

productos, por un lado que permita a la práctica profesional atender de manera eficiente y oportuna necesidades específicas donde se incorporan, y dos, que esta información que van recuperando sea sistematizada de tal forma que puedan tener informes mucho más ricos y que puedan aprovechar para hacer la tarea que les pide el seminario uno.

ALGUNAS POSIBLES PISTAS PARA EL ANÁLISIS

El objetivo de la clase, a través de la tarea de visitar instituciones y conocer los programas que ahí se desarrollan, y cómo incorporarse a algunos de ellos, forma parte de la estrategia de la profesora por poner a prueba otras maneras de aprovechar la realización de las PP como dispositivo de formación, que en generaciones anteriores no habían tenido la misma utilidad.

Otra cosa importante es la larga explicación sobre lo que significa hacer intervención educativa, el papel generador que tiene el diagnóstico para orientar las búsquedas de problemas específicos, a partir de los cuales, estructurar los proyectos de intervención.

También es importante considerar el énfasis que la maestra pone en tratar que las alumnas comprendan que las PP les proporcionan un espacio de problemas reales para aplicar conocimientos elaborados en el ámbito de desarrollo del currículo; para lo cual el uso de la información teórica cobra relevancia.

En esta clase también pueden verse los esfuerzos de la maestra por esclarecer los procedimientos que encaminan a la formulación de un proyecto de intervención, tomando ejemplos de trabajos de generaciones anteriores que ayudan a poner en claro el proceso metacognitivo seguido por ellas.

Lo que esta clase permite notar es la liga que propone la maestra de los resultados de las PP con el proceso de titulación, que era una de las preocupaciones que ella había manifestado en alguna de las reuniones de evaluación.

Por otro lado es conveniente rescatar la nueva propuesta que les plantea a las alumnas en la que están considerando a nivel del colectivo de profesores un nuevo sistema de apoyo tutorial, abierto a la atención grupal, conservando al mismo tiempo la tutoría por equipos.

También la de hacer coincidir la asignación del mismo profesor para las PP y el seminario de titulación, a fin de hacer posible la realimentación entre ellos.

Finalmente reflexiono acerca de la importancia soslayada que le atribuí en su momento a la organización de las actividades prenavideñas. Tiempo después caí en la cuenta, que aunque

no estaba directamente relacionada con las finalidades de la clase, mucho explicaba de las tradiciones que se resignifican por las nuevas generaciones, en un símil de cómo sucede lo mismo en el ámbito de las prácticas profesionales con las generaciones de los profesores que eran el motivo que yo estuviera allí.